

UNIVERSIDADE ABERTA



O Preconceito Cultural e Linguístico na Escola Portuguesa

Mestrado em Português Língua Não Materna

Anabela do Nascimento Fernandes

Orientadora: Professora Doutora Isabel Roboredo Seara

Lisboa – 2013

UNIVERSIDADE ABERTA

**O Preconceito Cultural e Linguístico na
Escola Portuguesa**

Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna, apresentada à
Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Roboredo Seara.

Anabela do Nascimento Fernandes

Lisboa - 2013

DEDICATÓRIA

Aos meus pais pelo amor incondicional que sempre me dedicaram, por serem os pilares da minha vida e o meu refúgio em todas as horas.

Ao meu pai que, apesar de já não estar entre nós, permanece presente em mim e em todos os dias da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Isabel Roboredo Seara a orientação atenta, o espírito crítico, os comentários rigorosos e a disponibilidade. Agradeço ainda a amizade, a confiança, a motivação e o incentivo que sempre soube dar-me.

Aos meus pais, tenho a agradecer tudo e por tudo... por sempre terem acreditado em mim, manifestando, em todos os momentos, orgulho, compreensão, apoio permanente e incondicional afeto.

À Catarina, agradeço o alento, a ajuda e o carinho com que acolheu e sossegou a minha angústia e ansiedade nos momentos mais difíceis.

Agradeço ao Manuel a amizade, a colaboração e a ajuda.

A todos os amigos que me acompanharam neste percurso, particularmente à Ana, à Marina, ao Nelson, à Sandra e à Sofia, expresso a minha gratidão pela compreensão, pela ajuda, pelo apoio e pelas palavras de incentivo.

Agradeço aos colegas, especialmente à Helena, aos alunos, aos auxiliares e a todos os elementos da comunidade educativa do Agrupamento de Escolas Miguel Torga de Bragança que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

ABREVIATURAS

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

LNМ: Língua Não Materna

L2: Língua Segunda

PB: Português do Brasil

PE: Português Europeu

PLM: Português Língua Materna

PLNM: Português Língua Não Materna

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TLBS: Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário

RESUMO:

Apesar de Portugal ser frequentemente considerado um país monolíngue, cultural e linguisticamente homogêneo, esta visão torna-se redutora e inverosímil, considerando que são muitos e distintos os hábitos e costumes, bem como os dialetos falados nas diferentes regiões do país. Na sociedade portuguesa atual, em que os fenômenos seculares da multiculturalidade são alvo de aturadas reflexões teóricas e ontológicas, parece-nos fundamental refletir sobre esta diversidade cultural e linguística, encarando-a como um fator de enriquecimento social e pessoal de todos os indivíduos, motivo pelo qual deve ser respeitada e preservada.

Efetivamente, embora o português seja a língua materna da maioria da população portuguesa, apresenta múltiplas especificidades fonéticas, sintáticas e lexicossemânticas de acordo com as regiões onde se fala. Contudo, as diferenças dialetais são muitas vezes ridicularizadas, considerando-se os dialetos como modos de falar incorretos e socialmente desprestigiados, razão pela qual os falantes das variedades que se afastam do português padrão são vítimas de preconceito linguístico.

Atentando na variedade que a língua portuguesa assume, empreendemos este estudo, em contexto escolar, na zona de Bragança, dialetalmente mais conservadora, dado incluir-se nos dialetos setentrionais, a partir da recolha de dados, feita através de questionários sociolinguísticos. Deste modo, procurámos compreender a perceção dos informantes sobre a existência do preconceito linguístico, sobre as diferentes variantes da língua portuguesa e ainda o conhecimento e uso que os inquiridos, habitantes da cidade de Bragança e localidades vizinhas, têm face às expressões sentenciosas e aos regionalismos típicos do dialeto transmontano.

Sendo a variante padrão a língua de instrução, o seu domínio é fundamental no sucesso escolar dos alunos, bem como na sua adaptação à realidade da sociedade em que se integram. Desta forma, é também nosso propósito refletir sobre a problemática que o uso de diferentes variantes da língua portuguesa despoleta nas nossas escolas e sobre a forma como estas instituições respondem a esta realidade.

Assim, apresentamos ainda algumas propostas de didatização, no sentido de consciencializar, minorar e, se possível combater e anular o preconceito linguístico, promovendo o respeito pelos distintos dialetos e variantes da língua portuguesa.

Palavras-chave: Preconceito linguístico; Diversidade Linguística; Dialetos; Léxico, Língua Materna; Proposta Pedagógica.

ABSTRACT:

Although Portugal is usually considered a monolingual country, cultural and linguistically homogeneous, this vision becomes simplistic and unreal, considering there are many and different habits and customs, as well as the dialects spoken in different regions of the country. In today's portuguese society, the secular phenomena of multiculturalism are subject of intensive theoretical and ontological considerations. It seems to us fundamental to reflect on this cultural and linguistic diversity, viewing it as a factor of social and personal enrichment of all individuals, and for this reason, should be respected and preserved.

Indeed, although the portuguese language is the native language of the majority of the portuguese population, it has multiple phonetic, syntactic, lexical and semantic specificities according to the regions where it is spoken. However, the dialectal differences are often ridiculed, considered as an incorrect way to speak and socially discreditable. For this reason, people who speak varieties that deviate from the standard Portuguese language are often victims of linguistic prejudice.

Considering the variety that the Portuguese language assumes, we undertook this study, in school context, in the district of Bragança, dialectally more conservative, since it is included in the northern dialects, from data collection, obtained through sociolinguistic questionnaires. Thus, we sought to understand the perception of respondents about the existence of linguistic prejudice on the different variants of the portuguese language and also the knowledge and use that respondents, residents of the city of Bragança and neighboring towns, have according to the sententious expressions and typical regionalisms of the “transmontano” dialect.

Being the standard variant the language of instruction, its mastery is critical to the success of pupils as well as their adaptation to the reality of the society in which they live in. Thus, our purpose is also to reflect on the problem that the use of different variants of the portuguese language triggers in our schools and how these institutions respond to this reality.

Therefore, we present some proposals of didactization, to raise awareness, reduce and, if possible, combat and nullify linguistic prejudice, promoting respect for different dialects and variants of the Portuguese language.

Keywords: Linguistic Prejudice; Linguistic Diversity; Lexicon; Native Language; Pedagogical Proposal.

RÉSUMÉ:

Même que le Portugal soit souvent considéré comme un pays unilingue, culturellement et linguistiquement homogène, cette vision devient réductionniste et improbable, étant donné qu'il y a plusieurs et différentes habitudes et coutumes, ainsi que des dialectes parlés dans les différentes régions du pays. Dans la société portugaise d'aujourd'hui, dans laquelle les phénomènes séculiers de multiculturalisme font l'objet d'intenses réflexions théoriques et ontologiques, il nous paraît fondamental réfléchir sur cette diversité culturelle et linguistique, la considérant comme un facteur d'enrichissement personnel et social de tous les individus, motif pour lequel elle doit être respectée et préservée.

En effet, bien que le portugais soit la langue maternelle de la majorité de la population portugaise, il a des spécificités phonétiques multiples, syntaxiques, lexiques et sémantiques selon les régions où il est parlé. Cependant, les différences dialectales sont souvent ridiculisées, considérant les dialectes comme des moyens linguistiques incorrects et socialement décrédités, raison pour laquelle les locuteurs qui s'éloignent de la langue standard portugaise sont victimes de préjugés linguistiques.

Considérant la variété que la langue portugaise suppose, nous avons entrepris cette étude, dans un contexte scolaire, à Bragança, dialectalement plus conservatrice, étant donné qu'elle fait partie des dialectes septentrionaux, à partir de la collecte de données réalisée par des questionnaires sociolinguistiques. Ainsi, nous avons cherché à comprendre la perception des répondants quant à l'existence de préjugés linguistiques, sur les différentes variantes de la langue portugaise et aussi la connaissance et l'utilisation que les personnes interrogées, habitants de la ville de Bragança et localités voisines, ont face à des expressions sentencieuses et aux régionalismes typiques du dialecte transmontain.

Étant donné que la variante standard est la langue d'enseignement, son domaine est essentiel à la réussite des élèves, et à l'adaptation à la réalité de la société dans laquelle ils vivent. Ainsi, notre but est aussi de réfléchir sur le problème que l'utilisation de différentes variantes de la langue portugaise déclenche dans nos écoles et sur la façon dont ces institutions répondent à cette réalité.

Ainsi, nous présentons quelques propositions de didactisation, afin de rendre conscient, de réduire et, si possible, de combattre et annuler les préjugés linguistiques, poussant en avant le respect des différents dialectes et variantes de la langue portugaise.

Mots-clés: Préjugé linguistique; Diversité Linguistique; Dialectes; Lexique, Langue Maternelle; Proposition Pédagogique.

ÍNDICE

RESUMO/ ABSTRACT /RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1.....	20
1.1 – Definição do conceito de preconceito linguístico.....	21
1.2 – Correntes teóricas e mitos que perpetuam o preconceito linguístico.....	30
1.3 – Língua Materna vs. Língua Não Materna - A aquisição da LM e da LNM (L2).....	53
1.3.1 – Principais dificuldades de um adulto na aprendizagem de uma L2.....	56
1.3.2 – O fenómeno da fossilização na aprendizagem de uma L2.....	65
1.3.3 – Influência dos fatores socioculturais no desenvolvimento da Linguagem.....	69
1.3.4 – O Lugar do Léxico e Vocabulário/ das expressões idiomáticas na Aquisição/ Aprendizagem da LM.....	73
1.3.5. O Lugar do Léxico e Vocabulário/ das expressões idiomáticas na Aquisição/ Aprendizagem da LNM/L2.....	79
1.4 – A variação linguística	85
1.5 – Causas do preconceito cultural e linguístico e o papel da escola na sensibilização para o fenómeno.....	97
1.6 – Para uma educação multicultural na escola portuguesa.....	100
CAPÍTULO 2.....	109
2.1 – Metodologia.....	110
2.2 – Caracterização sociolinguística da amostra/dos informantes	111
2.3 – Apresentação dos dados relativos ao conhecimento dos informantes face às variantes da língua portuguesa.....	114
2.4 – Apresentação dos dados relativos ao conhecimento dos informantes face aos regionalismos transmontanos	123
2.5 – Apresentação dos dados relativos ao conhecimento dos informantes face às expressões sentenciosas típicas do dialeto transmontano.....	134
CAPÍTULO 3.....	141
3.1 – Análise e discussão dos dados recolhidos, considerando a área e os objetivos delineados.....	142
3.1.2 – Apresentação dos resultados.....	152

3.1.3 – Discussão das hipóteses previamente apresentadas com base nos resultados.....	154
3.2 – Propostas pedagógicas/estratégias.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
BIBLIOGRAFIA.....	169
 ANEXOS	
Anexo 1 – Questionário sociolinguístico aplicado aos alunos	
Anexo 2 – Questionário sociolinguístico aplicado aos auxiliares da ação educativa e aos professores	

INTRODUÇÃO

No vasto leque de variantes/dialetos que a língua portuguesa assume e a partir da audição dos falares transmontanos, com os quais convivemos diariamente, na cidade de Bragança e aldeias vizinhas, tentamos, neste trabalho, apresentar uma reflexão sobre algumas características dos falares desta zona, salientando que estas, à semelhança do que acontece com outras variantes dialetais e o uso de regionalismos, tendem a ser desvalorizadas, ridicularizadas, consideradas incorretas e socialmente desprestigiadas. Partindo deste pressuposto, defendemos que o preconceito linguístico, mesmo que de forma inconsciente, está presente na nossa sociedade, considerando que qualquer pronúncia ou variante, que se afasta do português padrão, é vista como menos correta, sendo fator de discriminação em termos sociais.

Apesar de Portugal ser considerado um país monolíngue e linguisticamente homogéneo, é nossa convicção que a multiculturalidade é uma realidade bem presente, sendo imperativo que a escola, enquanto instituição veiculadora do saber e da norma padrão, reconheça e promova a verdadeira diversidade do português falado em Portugal.

Efetivamente, embora o português seja a língua materna da maioria da população portuguesa, apresenta muitas variantes, de acordo com a região onde se fala. As diferenças regionais, os dialetos são, não raras vezes, desprestigiados, ridicularizados e vítimas de muitos preconceitos, razão pela qual os falantes das variedades diferentes da norma, apresentam mais dificuldades na adaptação à escola, instituição onde são confrontadas com o português padrão.

Sendo a variante padrão a língua de instrução, o seu domínio é fundamental no sucesso escolar dos alunos, bem como na sua adaptação à realidade da sociedade em que se integram. Segundo a tutela, é um dever da escola e do Estado promover a integração social, cultural e profissional de todos os alunos e assegurar um ensino equitativo entre os discentes. Desta forma, é nosso propósito refletir sobre a problemática que o uso de diferentes variantes da língua portuguesa levanta nas nossas escolas e sobre a forma como estas instituições respondem a esta realidade.

Salientamos que não pretendemos promover nem defender a anarquia linguística, reconhecendo, ao invés, o valor da variante padrão e o seu papel unificador e fundamental em qualquer idioma. Da mesma forma que não perspetivamos a imposição da norma, desvalorizando e discriminando os utilizadores de outras variantes.

É na busca deste equilíbrio e do respeito pela diversidade que nos parece ter a escola um papel determinante, veiculando o português padrão mas prevenindo e combatendo, simultaneamente, o preconceito linguístico que, tal como defendido por Bagno (1999), acreditamos existir.

O nosso estudo enquadra-se no âmbito da linguística aplicada à aquisição/aprendizagem da LM e das variantes inerentes a esta última. O nosso objetivo primordial é aprofundar conhecimentos sobre a forma como se processa a aquisição/aprendizagem da língua portuguesa por parte dos alunos que frequentam a escola portuguesa, tendo em conta as diferentes variantes dialetais que existem no nosso país e o modo como estas são encaradas socialmente e abordadas na escola.

Partimos do pressuposto de que, com o advento da sociolinguística e, nomeadamente, das teorias defendidas por Labov (1975), Bagno (1999), Possenti (1996) entre outros autores, e que realçam a importância do conceito de variação, os falantes não tendem a produzir enunciados errados, mas detêm variedades linguísticas próprias da sua comunidade linguística, da sua região e da sua classe social.

Assim sendo é nosso propósito:

- Contribuir para a consciencialização dos cidadãos, em geral, e da comunidade escolar, em particular, sobre a existência do preconceito linguístico e demonstrar a importância de combater este último na escola portuguesa;
- Comprovar que em situação pedagógica as variantes dialetais são desvalorizadas e mesmo ridicularizadas;
- Propor alternativas pedagógicas que anulem o preconceito;
- Valorizar, numa perspetiva construtiva, a integração de todas as variantes e diferenças na sala de aula.

Tendo em conta estes objetivos gerais, o desenvolvimento deste estudo orientou-se pelas seguintes questões de investigação:

- Mesmo sendo inconsciente, o preconceito linguístico existe, considerando que o uso de regionalismos e/ou de uma pronúncia que se afasta do português padrão é considerado incorreto e socialmente desprestigiante;

- As variantes dialetais e regionalismos são desvalorizados, ridicularizados e considerados incorretos;
- O conhecimento que os mais novos têm, face a alguns regionalismos e palavras características do vocabulário transmontano é cada vez menor, motivo pelo qual muitos vocábulos tendem a desaparecer, tendo em conta que são cada vez menos recorrentes entre os jovens e a população mais instruída.

A nosso ver, este estudo torna-se relevante, se tivermos em consideração que o Português padrão é a língua de escolarização de todos os alunos que frequentam as nossas escolas, não sendo, contudo, a variante falada por todos. Efetivamente, o domínio da Língua Portuguesa, essencialmente da norma padrão, é uma preocupação constante por parte das escolas e dos professores, uma vez que, o seu domínio é fundamental para o sucesso escolar dos discentes e para a sua integração na sociedade.

A tutela norteia a atuação das escolas e dos professores no sentido de acolher todos os discentes, procurando garantir o domínio da norma padrão como veículo de todos os saberes escolares e possibilitar a eficaz integração dos alunos no sistema educativo nacional e na sociedade, em geral. Segundo as orientações do Ministério da Educação e Ciência, a escola deve ser inclusiva e corrigir assimetrias que derivem de fatores socioculturais, dando a todas as crianças e jovens oportunidades idênticas. Deste modo, é às escolas e aos professores que cabe a responsabilidade de acolher a diversidade linguística, social e cultural que caracteriza atualmente a escola portuguesa. No entanto, esta responsabilidade afigura-se maior por parte dos professores de Português, aos quais cabe a tarefa de promover a aprendizagem da língua portuguesa, na sua variante padrão, sem menosprezar as outras variantes, sensibilizando os alunos para a riqueza e legitimidade da diversidade linguística.

Esta reflexão apresenta-se, em nosso entender, pertinente também pelo facto de abordar o preconceito linguístico, temática que nos parece pouco tratada em Portugal, ao contrário do que se verifica em outros países como, por exemplo, o Brasil (com Marcos Bagno (1999) e Possenti (1996), entre outros) e os Estados Unidos da América (com Laurie Bauer e Peter Trudgill (1998), entre outros).

Para o prosseguimento dos objetivos enunciados e para a obtenção de respostas às questões de investigação e verificação das hipóteses colocadas, esta dissertação organiza-se em 3 capítulos.

Na *Introdução*, apresentamos o estudo e os objetivos com que desenvolvemos o mesmo, considerando a sua relevância, na atual realidade educativa.

No capítulo 1, *Enquadramento Teórico*, expomos o quadro em que o estudo se insere, começando pela definição do conceito de preconceito linguístico, correntes teóricas em que se inspira, salientando os mitos que perpetuam o preconceito linguístico, segundo Marcos Bagno (1999).

Posteriormente, apresentamos uma reflexão sobre a aquisição da LM e da LNM (L2), destacando as principais dificuldades de um adulto na aprendizagem de uma L2, o fenómeno da fossilização na aprendizagem de uma L2 e a influência dos fatores socioculturais no desenvolvimento da linguagem.

Considerando que a nossa investigação incide, predominantemente, no domínio lexical, pareceu-nos ainda pertinente refletir sobre o lugar do léxico e vocabulário/ das expressões idiomáticas na aquisição/ aprendizagem da LM e da LNM.

A pesquisa levada a cabo encontra-se ainda alicerçada em mais três subcapítulos: um sobre a variação linguística; outro que aborda as causas do preconceito cultural e linguístico e o papel da escola na sensibilização para o fenómeno; e um terceiro, onde se apresentam algumas considerações sobre a importância da educação multicultural na escola portuguesa.

No capítulo 2, *Metodologia*, apresentamos, tal como o título indica, a metodologia que presidiu à recolha do *corpus* para esta investigação. Procedemos, ainda, à caracterização sociolinguística dos cento e dezassete (117) informantes que responderam aos nossos questionários sociolinguísticos, utilizados como instrumentos de recolha de dados para o desenvolvimento do trabalho de investigação, e apresentámos os dados recolhidos.

No capítulo 3, *Propostas Pedagógicas*, procedemos à análise e discussão dos dados recolhidos, expondo os resultados e conclusões a que chegámos. Neste capítulo, apresentamos também algumas propostas pedagógicas/estratégias, no sentido de anular

o preconceito linguístico, promovendo o respeito pelos distintos dialetos e variantes da Língua Portuguesa.

Por fim, de acordo com a investigação desenvolvida, apresentamos as considerações finais e algumas possibilidades de desenvolvimento do estudo.

CAPÍTULO 1

1.1. Definição do conceito de preconceito linguístico

Aceitar as diferenças e as diversas formas de estar, de ser e de falar tem vindo, ao longo dos séculos, a revelar-se uma árdua tarefa para o ser humano. Perante a diversidade surge a tensão, a intolerância, o preconceito. Existem vários tipos de preconceito: racial, religioso, étnico, sociocultural, entre outros. Mas um preconceito particularmente subtil, quase impercetível para uns e negado por outros, é o que se manifesta relativamente à forma como o indivíduo usa a linguagem, o preconceito linguístico.

Para abordarmos o preconceito linguístico partiremos da noção de que há muitos preconceitos em todo o mundo que derivam de uma infinidade de ideias, convicções e crenças sem fundamento que se desenvolvem a partir de questões socioculturais e de desconhecimento sobre o que se afigura diferente da convencionada normalidade.

Ao longo dos tempos, o Homem demonstrou sempre um certo receio perante as diferenças que foram surgindo no seu quotidiano. A análise da realidade baseava-se em conhecimentos não contestáveis, pois não se reconhecia qualquer vantagem ou sentido em acreditar em verdades ou realidades desconhecidas.

Assim surge o etnocentrismo, a atitude de cada um considerar o seu meio e a sua cultura superior à dos outros, dando origem ao preconceito. A escravatura, as bárbaras colonizações e invasões de uns povos sobre os outros são exemplos bem significativos da presença do preconceito na história da humanidade.

Segundo Bethania Mariani (2008) que cita Hans-Georg Gadamer, numa perspectiva diacrónica, até ao Iluminismo (século XVIII), a noção de preconceito não assumia a conotação negativa que tem nos nossos dias, tratando-se apenas de um julgamento formulado por antecipação e antes de analisar todos os aspetos e dados implicados numa dada situação. Assim sendo, de acordo com o pensamento iluminista, o preconceito não é um falso julgamento mas um julgamento infundado, sem justificativa metodológica, logo deve ser desacreditado e excluído do conhecimento científico (2008:29).

A 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclama a Declaração Universal dos Direitos do Homem, declarando a igualdade de direitos entre

todos os homens e promovendo o respeito pela liberdade de cada um. Declara o artigo 2º que:

“Toda a pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948).

O cumprimento dos princípios e valores defendidos neste documento deveria levar à abolição de qualquer tipo de preconceito. Contudo, atualmente, este sentimento continua bem presente na nossa sociedade, assumindo-se o preconceito como um pré-julgamento influenciado pelo senso comum e por crenças injustificadas. No fundo, o preconceito baseia-se em opiniões que influenciam o modo de agir dos indivíduos.

Allport (1954) defende que o preconceito resulta de frustrações sentidas pelos indivíduos que, em determinadas circunstâncias podem transformar-se em atitudes de hostilidade. O autor salienta ainda que a vítima de preconceito fica numa posição frágil e de desvantagem pelo facto de estar à margem do padrão social, devido à(s) sua(s) diferença(s) em termos de comportamento, crença, ideologia, entre outros aspetos.

Marli Leite (2008) distingue ‘preconceito’ de ‘intolerância’, considerando que o primeiro é uma opinião ou ideia que pode conduzir o indivíduo à intolerância, ou seja, à atitude de reagir violentamente perante certas situações. Assim sendo, para Leite, a intolerância implica um comportamento explícito, uma reação negativa perante uma opinião, pensamento, ou forma de estar, enquanto o preconceito é apenas uma opinião que pode existir sem revelar-se (2008:20). Citando o filósofo Bobbio, a autora afirma que a intolerância “refere-se à incapacidade de o indivíduo conviver com a diversidade de conceitos, crenças e opiniões” (Leite, 2008:21).

O preconceito tem em comum com a intolerância a não aceitação da diferença do outro mas não leva a um discurso acusatório, porque pode assimilar-se por questões culturais ou emocionais, não tendo “origem na crítica, mas na tradição, no costume ou na autoridade”(Leite, 2008:22). No fundo, o preconceito baseia-se numa rejeição irracional, não fundamentada e pode nunca manifestar-se. A intolerância implica julgamentos e críticas perante valores, opiniões e práticas (Leite, 2008:22).

Ser tolerante pode ser entendido como o simples ato de suportar o *outro*, a sua forma de estar e de falar, o que nem sempre implica a sua aceitação (Leite, 2008:24). Assim sendo, tolerar é sinónimo de suportar mas não de aceitar.

Marli Leite (2008) salienta que todos somos, supostamente, preconceituosos porque interpretamos o mundo à imagem da nossa formação. Segundo Rouanet, citado pela autora, o Homem sempre foi intolerante, valorizando os seus pares e o seu grupo, em detrimento de todos os outros. Ainda de acordo com o mesmo investigador, a origem do preconceito está na não aceitação da diferença. A intolerância surge de fatores externos como os sociais e os económicos (2008:25).

Marli Leite salienta que, em termos filosóficos,

“o preconceito é um fenómeno que se verifica quando um sujeito discrimina ou exclui outro, a partir de concepções equivocadas, oriundas de hábitos, costumes, sentimentos ou impressões.” (2008:27).

A opinião que se forma em relação ao *outro* surge a partir de fatores exteriores como a indumentária, a postura e a linguagem que usa. Assim sendo, segundo a autora, o preconceito pode ser positivo ou negativo, de acordo com uma ideia favorável ou desfavorável que se tem sobre alguém. Quando a ideia é favorável, tudo o que o indivíduo fizer e disser é bem aceite. Inversamente, se tivermos uma opinião desfavorável sobre o sujeito, tendemos a rejeitar tudo o que ele diz ou faz, mesmo que o seu comportamento seja correto (Leite, 2008:27).

De acordo com este pressuposto, as características das pessoas podem condicionar o modo como são julgadas pelos que as rodeiam. O facto de serem elegantes, bonitas e de usarem, linguisticamente, a norma culta, pode fazer com que sejam consideradas boas, verdadeiras e de conduta irrepreensível. Por outro lado, alguém feio, menos elegante e que usa uma linguagem popular, pode ser visto como desqualificado e falso. (Leite, 2008:27,28)

Desta forma, o preconceito negativo surge, por exemplo, quando se parte do princípio que “alguém honesto, sincero e inteligente” não o é por usar linguagem popular; ou quando se considera que as pessoas humildes não sabem falar e não têm nada de importante para dizer, só porque não usam a norma culta. (2008:28).

O preconceito positivo não provoca reações e passa, geralmente, despercebido pela sociedade porque acontece quando “as características positivas da pessoa se estendem para os seus atos, ou vice-versa, mesmo quando não são corretos.”(idem)

A autora refere que:

“Evitar o preconceito é possível se forem tomadas precauções relativas aos sentimentos positivos e negativos que se tiver previamente em relação a pessoas, fatos e ideias.” (Leite, 2008:29)

Estas precauções passam pela ponderação e raciocínio em relação às ações e às pessoas para que a avaliação feita seja justa.

O preconceito existe mas não provoca atos violentos, o que faz com que passe despercebido: “o preconceito é silencioso, subliminar, não precisa de alarde para existir” (Leite, 2008:40).

Partimos, assim, do pressuposto que, de resto, nos parece uma evidência de que o preconceito é ainda uma realidade social. Mas, como já referido, se os preconceitos de carácter racial, religioso, étnico, sociocultural, entre outros, são muito debatidos e criadas iniciativas no sentido de serem erradicados, o preconceito linguístico surge de forma subtil, quase impercetível para uns e negado por outros, motivo pelo qual não se apresenta, à partida, como uma ameaça ou problema a resolver.

Desta forma, o preconceito linguístico não é uma temática muito explorada e debatida, em Portugal, considerando que, como afirma Marli Leite (2008) o preconceito e intolerância linguísticos passam despercebidos, uma vez que não são fontes de “sérios abalos sociais” (Leite, 2008:12), ao contrário do que acontece com a intolerância religiosa, política, racial, entre outras. Sendo a linguagem algo de íntimo e elemento de identificação do indivíduo, uma crítica à forma de falar pode envolver grande agressividade, denunciando preconceitos de ordem social, política, religiosa, racial, entre outros (Leite, 2008, 13,14).

A mesma autora considera que “não há dúvida de que o preconceito linguístico é uma das variações do preconceito social.” (Leite, 2008:24), salientando ainda que, em relação à língua podemos falar de preconceito e de intolerância.

“o preconceito é a discriminação silenciosa e sorrateira que o indivíduo pode ter em relação à linguagem do outro: é um não-gostar, um achar feio ou achar-errado um uso (ou uma língua), sem discussão do contrário, daquilo que poderia configurar o que viesse a ser o bonito ou correto. É um não-gostar sem ação discursiva clara sobre o fato rejeitado. A intolerância, ao contrário, é ruidosa, explícita, porque, necessariamente, se manifesta por um discurso metalinguístico calcado em dicotomias, em contrários, como, por exemplo, tradição X modernidade, saber X não-saber” (Leite, 2008:24,25).

A mesma autora acrescenta que:

“(...) as diferenças linguísticas relacionadas a esses fatores unem os homens de mesmo estrato social e separam os diferentes. A linguagem é importante fator de identidade e de segregação porque denuncia diferenças desde que o homem começou a falar”. (Leite, 2008:26)

Assim, o preconceito linguístico surge, essencialmente, ao nível da fala e não da escrita, considerando que esta última é aprendida a partir do ensino formal, enquanto a fala é adquirida por qualquer ser humano, de forma natural, bastando para isso o contacto com outros falantes de um dado idioma.

O preconceito linguístico está associado ao preconceito socioeconómico e cultural, sendo a linguagem “fonte tanto de assimilação quanto de exclusão” (Leite, 2008:38). As pessoas de menor prestígio social são, normalmente, as mais visadas pelo preconceito linguístico. Inversamente, os economicamente mais favorecidos também cometem erros e gafes, a nível linguístico mas passam despercebidos porque acabam por ser encobertos por outros fatores.

Referindo exemplos de preconceito e intolerância linguística, Marli Leite afirma que há quem acredite que a língua condiciona o pensamento e a ação, considerando portanto que um falante que desconheça a norma culta não pode pensar nem agir de modo inteligente (Leite, 2008:63). “A lógica do “não sabe pensar, não sabe falar” está muito presente no imaginário popular e pode ser observada em muitas situações.” (idem, 71).

O argumento de que não sabe falar a sua própria língua, a sua LM, é bastante humilhante para qualquer indivíduo. Se estivermos atentos, chegaremos à conclusão que é um dos mais recorrentes quando se pretende visar alguém de forma insultuosa: “ele nem sabe falar....”

A autora dá alguns exemplos de como a imprensa brasileira utiliza frequentemente este argumento. Em Portugal, não temos uma realidade diferente, considerando que personalidades famosas, em geral, são frequentemente ridicularizadas pelas gafes que cometem e até por denunciarem uma pronúncia mais acentuada de uma dada região. Diz Marli Leite que: “A ofensa à linguagem (...) machuca mais que outras críticas.” (2008:69).

Marli Leite (2008) refere que todas as línguas sofrem a influência da força diversificadora e da força unificadora. Relativamente à primeira, os falantes têm a ilusão de que uma língua é estática mas, na realidade, ela sofre fenómenos de variação regional, social, temporal, entre outras, da mesma forma como varia a vida do Homem em sociedade. A força unificadora está ligada à tradição e ao facto de a língua ser culturalmente construída, manifestando-se através das instruções e regras presentes nas gramáticas e dicionários. É através destes instrumentos e da escola que a tradição linguística se vai divulgando e mantendo. Assim sendo, os mais escolarizados têm maior contacto com a tradição, ou seja com a língua padrão. (Leite, 2008:57, 58).

Efetivamente, a linguagem é usada de modos diversos pelos vários falantes mas a atitude preconceituosa ambiciona a homogeneidade e o cumprimento de padrões uniformizadores, sem respeito pela diferença e pelas variantes próprias de qualquer idioma.

Abordando a mesma temática, Mariani (2008) refere que, o preconceito linguístico surge da tradição e de uma crença de cariz histórico-social de que existe uma forma correta de falar uma língua. A mesma autora salienta que o preconceito linguístico mantém-se devido a “relações sociais, institucionais e administrativas que interessam às instâncias de poder” (2008:31). O preconceito linguístico realiza-se individualmente mas surge das relações sociais.

Corroborando esta ideia, Scherre (2008) afirma que:

“o preconceito linguístico é mais precisamente o julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da fala do outro (embora o preconceito sobre a própria fala também exista)” (2008:12).

As variedades linguísticas relativamente às quais se verifica o preconceito linguístico são, normalmente, as associadas a grupos com menos prestígio social, que vivem em zonas do interior ou rurais.

Scherre(2008) considera que o preconceito linguístico consiste em:

“qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários, como, p.ex., a crença de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes cultas possui gramática, ou de que os povos indígenas da África e da América não possuem línguas, apenas dialetos” (2008:12)

Maria Scherre (2008) defende que o uso de construções, expressões ou vocabulário que não respeitem a língua padrão, favorecem o aparecimento de comentários como: “fulano é burro, fulano não sabe falar português, fulano é preguiçoso, fulano empobrece a língua portuguesa, fulano fala errado e acaba com a língua portuguesa, entre outras bem mais desrespeitosas.” (2008:13).

Na verdade, as variedades, dialetos ou pronúncias que se afastam do português padrão, o falado na capital, em Lisboa, não raras vezes são ridicularizados e considerados como «uma forma grosseira, errada, ou feia de falar». Contudo, o preconceito não existe apenas por parte dos falantes da norma para com os falantes de outras variedades. Frequentemente, estes últimos também se manifestam preconceituosos para com a pronúncia ou variante da capital, fazendo comentários como: “lá em Lisboa pensam que sabem falar mas depois dizem «*vermalho [vərməlu], espalho[əʃpəlu], coalho[kuelu], igreja [igreje], cereija [səreje]...».

Maria Scherre (2008) considera que, à semelhança do que aconteceu com outros tipos de preconceitos como o racial, o étnico, o religioso e o de preferência sexual, também o linguístico há de ser banido da sociedade. Porém a autora refere que tal alteração terá de passar por alguma punição legal, o que é lamentável pois seria um sinal

de civilização que o banir do preconceito linguístico acontecesse de forma natural (2008:14,15).

O grande impulsionador dos estudos sobre o preconceito linguístico foi Marcos Bagno, autor da obra *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*, publicada em 1999. Foi ao tomar conhecimento da grande receptividade dos seus trabalhos, quer no Brasil quer a nível mundial, que nos questionámos quanto à expressão deste fenómeno em Portugal, nomeadamente nas nossas escolas.

Reiterando a perspetiva das investigadoras supracitadas, Marcos Bagno (1999) considera que o preconceito linguístico consiste em discriminar uma pessoa devido ao seu modo de falar e baseia-se num profundo preconceito social. Assim sendo, não é apenas a maneira de falar do indivíduo que sofre o preconceito, mas também a identidade social e individual do falante.

Salientamos não sermos alheios à controvérsia gerada pelos estudos deste autor, muito contestado junto de intelectuais de orientação mais conservadora. A título de exemplo, salientamos o professor Arthur Neto (2007), que defende que a obra de Bagno, *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*, é uma “mistificação ideológica, de intuito confessadamente político” e sem qualquer propósito de encontrar uma verdade científica. Este autor considera que o livro de Bagno, é de cunho populista e tenta seduzir as massas, convencendo-as de que a variante que usam é correta. Afirma Neto (2007) que Bagno “inverte valores e cria o preconceito contra a forma culta do idioma e desvaloriza quem a adota.”.

Esta perspetiva é também a defendida pelos jornalistas e ensaístas Olavo de Carvalho (1999) e Reinaldo Azevedo (2011), entre outros, que consideram o professor Marcos Bagno um predador e deturpador do papel da norma culta da língua e da gramática.

Perante a polémica exposta, salientamos não ser nosso propósito defender, inteiramente, as perspetivas de uns nem de outros, por se apresentarem, a nosso ver, demasiado radicais e politizadas, mas sim refletir sobre a problemática que o uso de diferentes variantes da língua portuguesa levanta nas nossas escolas e sobre a forma como estas instituições respondem a esta realidade.

Não promovemos nem defendemos a anarquia linguística, reconhecendo o valor da variante padrão e o seu papel unificador e fundamental em qualquer idioma. Da mesma forma que não perspetivamos a imposição da norma, desvalorizando e discriminando os usuários de outras variantes. É na busca deste equilíbrio e do respeito pela diversidade que nos parece ter a escola um papel determinante, veiculando o português padrão mas prevenindo e combatendo, simultaneamente, o preconceito linguístico que, reiterando neste aspeto o defendido por Bagno (1999), acreditamos existir.

É nesta perspetiva que, seguidamente, faremos uma breve abordagem sobre as correntes teóricas em que se inspira o preconceito linguístico. Salientamos, ainda, a teoria defendida por Bagno (1999), que apresenta oito mitos como propagadores do preconceito linguístico, estabelecendo seguidamente um paralelo entre a realidade no Brasil, à qual o autor se refere, e a realidade portuguesa, sobre a qual nos importa refletir.

1.2. Correntes teóricas e mitos que perpetuam o preconceito linguístico

Marcos Bagno apresenta vários mitos que contribuem para a existência do preconceito linguístico, na sociedade brasileira. Ponderando a análise, os argumentos e as reflexões apresentados pelo investigador, pode, a nosso ver, concluir-se que a realidade portuguesa não difere muito da brasileira, no que concerne a esta temática.

O autor começa por salientar que a origem deste preconceito está no facto de se confundir língua com gramática normativa, considerando que esta é apenas uma descrição parcial da primeira (Bagno, 1999:9), ou seja, a gramática limita-se a descrever apenas uma parte da língua, a chamada norma culta e “não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua (...) é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito linguístico.” (Bagno, 1999:9,10).

A língua é um organismo vivo que se renova constantemente, enquanto a gramática vai ficando desatualizada e só evolui quando investigadores e linguistas se debruçam sobre ela.

Atualmente existe uma forte tendência para lutar contra as várias formas de preconceito que se instalaram na sociedade, provando que estas não têm fundamento racional, não são justificáveis e que surgem da ignorância, da intolerância, da manipulação ideológica ou do medo do desconhecido e da diferença.

Contudo, o preconceito linguístico parece perpetuar-se de forma sub-reptícia e camuflada, alimentado por meios de comunicação, livros, gramáticas, entre outros, que pretendem ensinar “a falar corretamente”, criticando e apontando o que consideram “erros”. É ainda de salientar as atitudes discriminatórias que nem sempre se apresentam evidentes.

Relativamente à sociedade brasileira, Bagno considera que há 8 mitos que perpetuam o preconceito linguístico, mitos estes que podem, a nosso ver, adaptar-se à sociedade portuguesa.

1. “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”.

2. “Brasileiro não sabe português” / “Só em Portugal se fala bem português”.
3. “Português é muito difícil”.
4. “As pessoas sem instrução falam tudo errado”.
5. “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”.
6. “O certo é falar assim porque se escreve assim”.
7. “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”.
8. “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”.

Ensaaiando uma transposição para a situação portuguesa, podemos pensar cada um dos mitos de Bagno individualmente:

“A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”(Bagno, 1999:15). Esta afirmação pode ser transposta para a realidade portuguesa, uma vez que, também entre nós existe o mito de Portugal ser um país monolíngue e linguisticamente homogêneo. Este mito é muito prejudicial ao nível da educação porque não reconhece a verdadeira diversidade do português falado em Portugal, nem a multiculturalidade e multilinguismo com que a nossa escola, hoje, se depara.

Na escola impõe-se a norma como se esta fosse, de fato, a língua comum a todos os portugueses, independentemente da sua idade, origem geográfica, situação socioeconómica ou grau de escolarização.

Embora o português seja a língua falada pela maioria da população portuguesa, apresenta muitas variantes, de acordo com a região onde se fala. As diferenças regionais, os dialetos são, não raras vezes, vítimas de muitos preconceitos. Os falantes das variedades diferentes da norma, apresentam mais dificuldades na adaptação à escola, instituição onde são confrontadas com o português padrão. A Variedade é “desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando o português-padrão, o tomam como referência ideal”(Bagno, 1999:16).

Para haver igualdade entre todos os cidadãos, tal como preconiza a nossa Constituição, é necessário que a escola e todas as instituições ligadas à educação e à cultura reconheçam a diversidade linguística do nosso país, no sentido de melhor definirem as suas políticas, para não marginalizarem nem os falantes das variantes não-padrão, nem os imigrantes.

Há que reconhecer a existência de muitas normas linguísticas diferentes da ensinada na sala de aula para compreender as dificuldades com que se depara o aluno proveniente de ambientes sociais onde a linguagem usada no quotidiano é bem diferente da veiculada pela escola.

O segundo mito apontado por Bagno (1999) salienta que “Brasileiro não sabe português” / “Só em Portugal se fala bem português”(1999:20).

Este é um mito bem frequente entre nós que terá origem no remoto colonialismo. Na realidade, ouvimos constantemente que o português falado no Brasil não é “puro” mas sim corrompido, uma vez que, a língua original será a falada em Portugal. Estes comentários tornaram-se ainda mais recorrentes, entre os cidadãos comuns, mais ou menos cultos e de diferentes estratos sociais, com o implementar do novo Acordo Ortográfico, visto que as pessoas consideram uma “injustiça” o facto de “sermos nós portugueses a adaptar-nos à escrita dos brasileiros”.

“O brasileiro sabe português, sim. O que acontece é que nosso português é *diferente* do português falado em Portugal.” (Bagno,1999:23). O autor reforça ainda tratar-se de “*diferenças* de uso — e diferença não é deficiência nem inferioridade.” (idem, 28).

Bethania Mariani (2008:28), reiterando a perspetiva defendida por Bagno, interroga-se sobre o facto de as pessoas assumirem, frequentemente, que não sabem ou mal sabem falar português, salientando ser um absurdo considerar que alguém não sabe falar a sua LM. Tal afirmação pode levar a pensar que existe uma falta de identificação entre o indivíduo e a sua LM.

Segundo a mesma autora, o indivíduo, ao considerar que não fala bem português, sente-se em dívida e desvantagem para com a tradição e para com a sociedade. Desta forma, a norma é importante na conceção de uma língua nacional mas,

neste caso, acaba por ser elemento de divisão entre cidadãos mais e menos qualificados, excluindo estes últimos da convivência com os primeiros.

A investigadora, citando Robins, recorda que já para os gregos os povos que falavam uma língua diferente, os estrangeiros, eram denominados *barbaroi* (Bárbaros) “os gregos de algum modo reconheciam as variações internas da língua, mas defendiam uma unidade linguística como forma de fazer frente aos demais povos.”(Mariani:33).

Marcos Bagno, reforça este parecer, considerando que, tanto portugueses como brasileiros, segundo as regras defendidas pela gramática normativa, cometem “erros”. Porém, tal facto não significa que, tanto uns como outros, não saibam falar português.

“Então, não há por que continuar difundindo essa idéia mais do que absurda de que “brasileiro não sabe português”. O brasileiro sabe o seu português, o português do Brasil, que é a língua materna de todos os que nascem e vivem aqui, enquanto os portugueses sabem o português deles. Nenhum dos dois é mais certo ou mais errado, mais feio ou mais bonito: são apenas diferentes um do outro e atendem às necessidades lingüísticas das comunidades que os usam, necessidades que também são... diferentes!” (Bagno, 1999:30,31).

A língua evolui e adapta-se às novas realidades, às comunidades e aos hábitos e necessidades destas últimas. Assim, reforçando o ponto de vista defendido por Bagno, Mariani (2008) considera que as diferenças entre a língua falada no Brasil e a língua falada em Portugal devem ser motivo de orgulho e são próprias da atividade linguística.

A mesma autora refere ainda que “o lugar entre o absurdo e a evidência que muitos ocupam ao repetir enunciados preconceituosos sobre o seu próprio falar” (Mariani, 2008:43), deriva da tradição que historicamente preconiza uma unidade linguística, ensinada na escola mas que não corresponde à língua falada por todos os usuários do português.

Outro mito apontado pelo investigador assenta na ideia de que o “Português é muito difícil” (Bagno, 1999:33). Todavia, Bagno defende que “as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos”(1999:33), daí a ideia defendida no Brasil de que o português é difícil. Em

Portugal, esta concepção também é defendida pelo senso comum e pelos alunos em geral, uma vez que, apesar de todos falarem intuitivamente português, quando de trata de decorar conceitos e aplicar regras, tudo se torna mais complicado, principalmente porque a oralidade se distancia substancialmente da escrita. No entanto, segundo o mesmo autor, para um falante nativo, mesmo que este seja analfabeto, nenhuma língua se afigura difícil de usar. Aos três ou quatro anos, qualquer criança conhece e usa a sua língua materna, desde muito cedo (1999:33).

Reiterando esta perspectiva, Possenti (1996) afirma que:

“Nenhuma língua tem um número de regras substancialmente diverso do de outra. O português é uma língua tão fácil que qualquer criança que nasce no Brasil (e em alguns outros lugares) a aprende em dois ou três anos. E é tão difícil que os gramáticos e linguistas não conseguem explicá-la na sua totalidade. E o mesmo vale para o chinês, o guarani, o alemão, o bantu, o japonês etc. A questão é exatamente igual em cada país ou para cada língua.” (1996:27)

Bagno critica os gramáticos tradicionais e o facto de estes imporem o uso de arcaísmos linguísticos, não considerando que muitas regras já não se adaptam ou não têm em conta o uso que os falantes fazem da língua.

“No fundo, a ideia de que “português é muito difícil” serve como mais um dos instrumentos de manutenção do *status quo* das classes sociais privilegiadas”(Bagno,1999:36), considerando que só os mais esclarecidos dominam devidamente a gramática.

O quarto preconceito linguístico apontado por Marcos Bagno considera que “as pessoas sem instrução falam tudo errado” (1999:38).

Este preconceito surge da ideia de que só é correta a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e descrita nos dicionários.

“Qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito lingüístico, «errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente», e não é raro a gente ouvir que «isso não é português».” (Bagno, 1999:38).

No contexto português, este mito é igualmente válido, na medida em que, por exemplo, não raras vezes as pessoas criticam/ridicularizam, por exemplo, a chamada troca do *b* pelo *v*, ou o uso da africada [tʃ]. No entanto, trata-se apenas de fenómenos fonéticos típicos de algumas regiões do norte de Portugal, marcas linguísticas do português mais remoto que se mantiveram, não se tratando de formas erradas ou deficientes.

As pessoas ridicularizam o falante que diz *baca* [βakɐ] e não *vaca* [vakɐ] mas ninguém parece achar ridículo o facto de os lisboetas dizerem, frequentemente, «**pograma* [pugrɐmɐ], *xelente* [ʃlɛtɐ], *supresa* [suprezɐ]», em vez de «*programa* [prugrɐmɐ], *excelente* [ɛjʃlɛtɐ] e *surpresa* [surprezɐ]».

“Assim, o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê. Neste caso, o preconceito lingüístico é decorrência de um preconceito social”(Bagno,1999:40).

Bagno salienta ainda que “como existe o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais, também existe o preconceito contra a fala característica de certas regiões.” (1999:41)

Em Lisboa, existe muito o preconceito face aos falares do norte e do sul. As regiões mais interiores do Norte, como Trás-os-Montes e as Beiras, ou do sul, como o Alentejo, são vistas como subdesenvolvidas, atrasadas, locais onde a evolução tarda em chegar, logo, o português falado pelas pessoas que lá vivem é considerado menos correto e desprestigiante, de acordo com o subdesenvolvimento e o atraso dessas localidades.

O quinto mito referido por Bagno prende-se com o preconceito de que “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão” (1999:46).

Transpondo este mito para a realidade portuguesa, dir-se-ia que «o(s) lugar(es) onde melhor se fala português em Portugal é (são) a(s) cidade(s) de Lisboa e/ou Coimbra.»

Na realidade, não existe uma cidade ou região onde se fala melhor português, cada área geográfica tem o seu dialeto, os seus regionalismos e pronúncia que em nada

se verificam mais ou menos corretos mas apenas diferentes de localidade para localidade.

O autor salienta que:

“não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente “melhor”, “mais pura”, “mais bonita”, “mais correta” que outra. Toda variedade lingüística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam.” (Bagno, 1999:47)

Ainda na defesa das variantes e dos dialetos, Bagno considera que:

“É preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o “melhor” ou o “pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura. Todas elas têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam. Se tivermos de incentivar o uso de uma norma culta, não podemos fazê-lo de modo absoluto, fonte do preconceito. Temos de levar em consideração a presença de regras variáveis em todas as variedades, a culta inclusive” (1999:51).

Bagno refere ainda que outro preconceito linguístico consiste em considerar que “O certo é falar assim porque se escreve assim” (1999:52).

E uma vez mais podemos observar que esta é uma ideia recorrente também na sociedade portuguesa, tendo em conta que, os falantes defendem, amiúde, como “correta” a forma como pronunciam as palavras, argumentando que falam tal e qual como escrevem. Porém, o autor reforça que:

“em toda língua do mundo existe um fenómeno chamado variação, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico.”(1999:52).

A diferença/distância entre oralidade e escrita acontece em todas as línguas. Neste sentido, uma das recomendações que os professores de línguas mais fazem aos seus alunos é a de não escreverem da mesma forma como falam.

“É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma.”
(Bagno,1999:52)

É preciso que os alunos percebam que podem existir diferentes formas de pronunciar uma mesma palavra, de acordo com as diferentes variações que a língua assume mas também é fundamental explicar-lhes que

“é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito, mas é preciso lembrar que ela funciona como a partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular!”(idem,53).

A escrita tenta representar, acompanhar, reproduzir a oralidade mas, na verdade, diz Bagno que “não existe nenhuma ortografia em nenhuma língua do mundo que consiga reproduzir a fala com fidelidade.” (Bagno, 1999:54)

A língua falada é aprendida pelo falante em contato com a família e com a comunidade, logo nos primeiros anos de vida. A língua escrita, por seu lado, é aprendida na escola, é artificial e exige treino, memorização, exercício, e obedece a regras fixas. A aquisição da linguagem oral é natural, rápida e, segundo algumas teorias (que não cabe aqui discutir), inata, enquanto a escrita é aprendida através da escolarização. Muitos são os seres humanos que nunca aprendem a ler e a escrever, sendo, no entanto, falantes competentes das suas LM.

Só no século XX a linguística começou a estudar a língua falada, em termos científicos. Este estudo é fundamental porque é na oralidade que acontecem as mudanças e variações que vão transformando a língua e fazem dela um “organismo vivo”.

“O ensino tradicional da língua, no entanto, quer que as pessoas falem sempre do mesmo modo como os grandes escritores escreveram suas obras. A gramática tradicional despreza totalmente os fenômenos da língua oral, e quer impor a ferro e fogo a língua literária como a única forma legítima de falar e escrever, como a única manifestação lingüística que merece ser estudada.”(Bagno,1999:57)

Na realidade, as pessoas não falam da mesma forma como escrevem os grandes escritores. Segundo Bagno, porém, as gramáticas normativas “assumem a norma literária como a única digna de ser estudada, ensinada e praticada” (1999:57).

Outro mito que perpetua o preconceito linguístico é propagado pelos seguidores da gramática normativa ao defenderem que “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” (Bagno, 1999:62).

Segundo Bagno, “afinal, se fosse assim, todos os gramáticos seriam grandes escritores (o que está longe de ser verdade), e os bons escritores seriam especialistas em gramática.” (1999:62). O investigador refere ainda que o ensino da gramática pura pode levar à aversão pela língua e à inibição da livre expressão.

A propósito do ensino da gramática, parece-nos oportuno salientar as contundentes polémicas e críticas geradas em torno da nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), adotada, a título experimental, pela Portaria 1488/2004, para rever a terminologia da denominada gramática tradicional, em vigor desde 1967. Depois de muitas críticas proferidas por intelectuais e investigadores que consideraram complicada e inoportuna a nomenclatura apresentada pela TLEBS, esta foi suspensa, em 2007, tendo dado lugar ao Dicionário Terminológico, pelo qual se rege, atualmente, o ensino do português. Esta realidade tem sido motivo de polémica e desconforto entre os professores de português, não só pelas sucessivas alterações que criam instabilidade e dúvida junto dos discentes, mas também pelo facto de a nova terminologia não ter entrado em vigor em todos os anos do ensino básico e secundário, em simultâneo, o que tem originado situações em que os alunos aprendem uma nomenclatura que no ano seguinte se altera completamente.

Esta realidade deu origem a uma acesa polémica entre a escritora Teolinda Gersão e a professora Maria Helena Mira Mateus.

No texto denominado “Redacção – Declaração de Amor à Língua Portuguesa”, Teolinda Gersão faz uma severa crítica à nova terminologia gramatical, salientando que esta última é “um complicómetro a complicar tudo de uma ponta a outra” (Gersão: 2012a). A escritora refere ainda que esta alteração aos programas de Português é motivo de angústia para alunos e professores: “A professora também anda aflita. Pelos vistos no ano passado ensinou coisas erradas, mas não foi culpa dela se agora mudaram tudo, embora a autora da gramática deste ano seja a mesma que fez a gramática do ano passado. Mas quem faz as gramáticas pode dizer ou desdizer o que quiser, quem chumba nos exames somos nós.” (Gersão: 2012a).

Esta “Redação” de Teolinda Gersão (2012a), criticando a forma como se ensina a Língua nas escolas portuguesas, suscitou grande discussão sobre as aulas de português no Ensino Básico nas nossas escolas e causou grande desagrado à professora Maria Helena Mira Mateus, catedrática da Universidade de Lisboa, que participou na elaboração da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS). Assim sendo, no jornal *Público* de 7 de julho de 2012, no artigo “A propósito de uma Declaração de amor à língua portuguesa”, Mira Mateus (2012) defende que existem materiais de fácil acesso para esclarecer professores, encarregados de educação e todos os que desejem elucidar-se sobre “como e porquê se analisa uma língua”, salientando ainda que a “explicação da construção de um texto ou frase que o aluno produz ajuda a desenvolver o seu raciocínio e aumenta o seu domínio da oralidade e da escrita” (Mateus: 2012).

Em resposta à professora Mira Mateus, Teodolinda Gersão (2012b), na carta aberta lançada no *Público* em 13 de julho, considera que não se deve confundir didática da Língua com teoria linguística: “O que o meu texto vem dizer é que este ensino não nos serve, e que tem havido um enorme abuso de poder de alguns sobre a maioria” (2012b), afirma a escritora, “Vivemos há décadas no enorme equívoco de que “os linguistas é que sabem, por isso o poder é deles”. (2012b).

Não cabe aqui defendermos o ponto de vista de nenhuma das supracitadas autoras, personalidades de referência indiscutível em termos linguísticos e literários no panorama nacional e, mesmo internacional. Contudo, parece-nos relevante salientar que a terminologia oficial para o ensino da gramática (ou do Conhecimento Explícito) da Língua portuguesa permanece, ainda hoje, como fonte de controvérsias junto da

comunidade docente e até dos grandes especialistas da língua que entram em atrito por causa da sua complexidade. Assim sendo, parece-nos evidente que esta polémica seja motivo de preocupação e discussão entre professores e alunos do Ensino Básico e Secundário que tentam compreender o modelo de ensino linguístico em Portugal.

Ainda no domínio da gramática e voltando a Marcos Bagno (1999), este investigador defende que houve uma inversão de papéis entre a gramática e a língua, considerando que a primeira surgiu a partir da segunda e não o contrário:

“Ou seja, a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, dependente dela. Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua “bonita”, “correta” e “pura”. A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática.” (1999:64).

Salienta o autor que a gramática não determina nem estabelece a norma culta, apenas identifica os falantes cultos e descreve clara e objetivamente a língua por eles usada (1999:65).

Desta forma, a gramática não garante uma uniformização, porque embora possa haver uma certa uniformidade, ela nunca será total porque a língua é falada por pessoas físicas, psicológicas e socialmente diferentes. “Esse mito está ligado à milenar confusão que se faz entre *língua* e *gramática normativa*. Mas é preciso desfazê-la. Não há por que confundir o todo com a parte.”(Bagno, 1999:65,66)

Não é o estudo da gramática que vai garantir o bom/correto uso da língua porque as línguas são organismos vivos que estão em constante mutação, enquanto a gramática é estática. No entanto, o autor considera que existe na escola lugar para a gramática mas não o que lhe era atribuído no ensino tradicional da língua. (1999:67,68).

O oitavo e último mito apontado por Bagno considera que “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”.(1999: 69)

Segundo o autor, este mito relaciona-se com o primeiro, ou seja, com o mito da unidade linguística no Brasil e que nós aqui cotejamos com a situação em Portugal,

considerando que também entre nós existe a ideia de vivermos num país monolíngue, onde a única variante social, política e culturalmente aceite é o português padrão.

Muitas pessoas consideram que a norma padrão deve ser a ensinada na escola porque só esta é socialmente reconhecida, sendo um “instrumento de ascensão social”(Bagno, 1999:69). O investigador reforça que esta ideia não passa de um mito, uma vez que, se tal se verificasse, os professores de português teriam um lugar socialmente privilegiado, o que não acontece nem no Brasil, nem em Portugal. Na verdade, um empresário com poucos anos de escolaridade pode ocupar um lugar de mais destaque do que estes últimos, tendo poder económico e político. Nesta perspetiva, o autor defende que, no fundo, o domínio da norma culta não vai trazer grandes benefícios aos mais desfavorecidos:

“O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos”(1999:70).

No fundo, o importante é reconhecer a variação linguística, sem fazer juízos de valor face à diferença e criar condições para que todos os cidadãos tenham acesso à escolarização, à cultura e a todos os bens essenciais. A ascensão social não surge com o domínio da norma culta mas cremos que o acesso a esta última, principalmente através da escola, é necessário e relevante na integração social dos indivíduos. Contudo, só a criação de melhores condições de vida e de uma sociedade económica, política e culturalmente mais equilibrada permite a verdadeira ascensão social. Salienta Bagno que “falar da língua é falar de política”(1999: 72), logo a reflexão sobre o preconceito linguístico não pode deixar de considerar as assimetrias sociais.

Um pouco à semelhança de Bagno, na obra *Language Myths*, Laurie Bauer e Peter Trudgill (1998) apresentam vinte e um mitos associados às línguas, contestados por vários linguistas que argumentam no sentido de os desconstruir.

Esta obra é composta por artigos de autores altamente qualificados ao nível da linguística, explorando alguns dos mitos mais comuns associados à linguagem e mais

particularmente à língua inglesa. Os vários artigos tratam e comentam alguns dos pressupostos/mitos mais comuns e ultrajantes, relacionados com a língua inglesa e com o mundo anglófono, e tentam explicar as origens dessas concepções erróneas.

O nosso interesse pela referida obra prende-se com o facto de os aspetos e preconceitos apontados por estes investigadores poderem aplicar-se e verificar-se ao nível de outros idiomas, nomeadamente o português, que assume diferentes variações de acordo com a comunidade que o usa.

Laurie Bauer e Peter Trudgill (1998) afirmam ter publicado este livro por acreditarem que a informação transmitida ao público sobre a linguagem e as línguas em geral, mesmo pelos linguistas, não tem sido a mais correta, nem a mais esclarecedora, tal como pode perceber-se por muitos livros, recentemente publicados e destinados a um público não especializado. Bauer e Trudgill (1998) consideram que os conhecimentos sobre a linguagem têm vindo a expandir-se, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, mas os linguistas têm mostrado maior preocupação em explicar as suas conclusões e descobertas a outros linguistas do que ao público em geral (1998:15).

Os investigadores acrescentam que os jornalistas, editores, poetas e psicólogos, apesar de serem utilizadores e de trabalharem sobretudo com a língua, não são as pessoas mais indicadas para nos esclarecerem sobre esta última: “if you want to know how language works you should ask a linguist and not someone who has used language successfully in the past.” (Bauer e Trudgill, 1998:16).

Na verdade, estes autores defendem que os utilizadores não precisam de ter um conhecimento consciente sobre a forma como o sistema linguístico funciona para conseguirem explorá-lo. Contudo, explanações sobre o sistema linguístico requerem um tipo de conhecimento que só os especialistas, ou seja, os linguistas podem oferecer. Por isso, neste livro, com a colaboração de vários linguistas, são abordadas uma série de questões relacionadas com a linguagem, pretendendo desconstruir alguns mitos sobre esta última e esclarecer o público em geral. (idem)

Passamos a enumerar os vinte e um mitos apresentados por Bauer e Trudgill (1998):

“MYTH 1 The Meanings of Words Should Not be Allowed to Vary or Change”- Não devia ser permitido variar ou alterar os significados das palavras (¹tradução nossa);

“MYTH 2 Some Languages are Just Not Good Enough” – Algumas línguas não são suficientemente boas;

“MYTH 3 The Media are Ruining English”– Os meios de comunicação social estão a arruinar a língua inglesa;

“MYTH 4 French is a Logical Language” – O francês é uma língua com lógica;

“MYTH 5 English Spelling is Kattastroffik” – A ortografia inglesa é catastrófica;

“MYTH 6 Women Talk Too Much” – As mulheres falam demais;

“MYTH 7 Some Languages are Harder than Others” – Algumas línguas são mais difíceis do que outras;

“MYTH 8 Children Can't Speak or Write Properly Any More” – As crianças já não sabem falar nem escrever de forma correta;

“MYTH 9 In the Appalachians They Speak like Shakespeare” – Nos Apalaches falam como Shakespeare;

“MYTH 10 Some Languages Have No Grammar” – Algumas línguas não têm gramática;

“MYTH 11 Italian is Beautiful, German is Ugly” – O Italiano é bonito, a língua alemã é horrível;

“MYTH 12 Bad Grammar is Slovenly” – Má gramática é desmazelo;

“MYTH 13 Black Children are Verbally Deprived” – As crianças negras são linguisticamente limitadas;

“MYTH 14 Double Negatives are Illogical” – A dupla negação é ilógica;

¹ São nossas as traduções apresentadas para cada um dos mitos que a seguir se enumeram.

“MYTH 15 TV Makes People Sound the Same” – A TV faz com que as pessoas falem todas da mesma maneira;

“MYTH 16 You Shouldn't Say 'It is Me' because 'Me' is Accusative” – Não se deve dizer 'It is Me' porque ‘me’ é acusativo;

“MYTH 17 They Speak Really Bad English Down South and in New York City” – Eles falam um inglês relamente mau no Sul e em Nova Iorque;

“MYTH 18 Some Languages are Spoken More Quickly than Others” – Algumas línguas aprendem-se mais rapidamente do que outras;

“MYTH 19 Aborigines Speak a Primitive Language” – Os aborígenes falam uma língua primitiva;

“MYTH 20 Everyone Has an Accent Except Me” – Toda a gente tem uma pronúncia exceto eu;

“MYTH 21 America is Ruining the English Language” – A América está a arruinar a língua inglesa.

Dos vinte e um mitos apontados, pareceu-nos relevante salientar três: um dos mitos é inspirado no artigo apresentado por Dennis R. Preston, “They Speak Really Bad English Down South and in New York City”, outro no exposto no artigo de Walt Wolfram, “Black Children are Verbally Deprived” e outro no artigo de John Algeo, “America is Ruining the English Language”, considerando que focam questões relacionadas com a sociolinguística e com a temática que mais diretamente nos interessa aqui tratar: o preconceito linguístico.

Segundo Dennis Preston (1998), o facto de circular nos EUA a ideia de que “They Speak Really Bad English Down South and in New York City”, faz vacilar o orgulho dos habitantes do sul e faz com que os nova-iorquinos se sintam estranhamente envergonhados relativamente à sua pronúncia. Na realidade, os habitantes destas regiões acreditam que falam de forma incorreta e que o seu dialeto está errado.

Os linguistas sabem que o uso das variantes de uma língua nada tem a ver com a inteligência ou competência de uma pessoa, no entanto, a ideia de que certas variedades

de Inglês estão relacionadas com a competência profissional e intelectual de quem as fala está tão enraizada que um bom profissional que não fale o inglês padrão mas sim uma variedade com menos prestígio social, arrisca-se a não ter clientes (Preston, 1998: 140).

Dennis Preston (1998) defende que o mito linguístico de que algumas variedades de um idioma não são tão boas como outras está ligado às minorias, às pessoas que habitam os ambientes rurais e aos menos letrados e estende-se, nos Estados Unidos, mesmo a falantes mais instruídos (1998:140).

À semelhança dos pressupostos teóricos que recenseámos a partir dos artigos de Marcos Bagno, de Marli Quadros Leite, Maria Sherre, também Dennis Preston defende que o facto de umas variantes de uma língua terem mais prestígio do que outras, está relacionado com aspetos sociais e não com motivações linguísticas. Os grupos com mais estatuto social impõem os seus comportamentos e a sua forma de falar, defendendo que esta é a correta, o padrão.

“Whether you approve of that or not, the standard variety is selected through purely social processes and has not one whit more logic, historical consistency, communicative expressivity or internal complexity or systematicity than any other variety.” Preston, 1998:140).

Preston (1998) afirma que, embora os linguistas defendam que cada região tem a sua própria variedade padrão, há uma crença generalizada, nos EUA, de que algumas variedades regionais são mais padrão do que outras e que algumas variedades regionais estão longe de ser a norma, particularmente as do Sul e da cidade de Nova Iorque (1998:140).

O investigador apresenta estudos sobre esta matéria, alguns testemunhos dos habitantes do Norte dos Estados Unidos sobre a forma como falam os do Sul e cita também o estudo realizado por Labov, em 1960, do qual salienta alguns testemunhos dos habitantes de Nova Iorque, concluindo que o mito de que os habitantes do Sul e de Nova Iorque falam mal inglês está profundamente interiorizado nos cidadãos comuns dos EUA. As pessoas, em geral (não os linguistas), acreditam que os falantes destas variedades de inglês são ridicularizados e considerados menos inteligentes (Preston, 1998:141).

A título de exemplo, o autor salienta que, enquanto os habitantes de Michigan mostram orgulho na variante linguística que usam, acreditando noutro mito ao não considerarem esta última como um dialeto (ao contrário do que os linguistas defende de que todos os seres humanos que falam uma língua, falam um dialeto da mesma), os habitantes do Sul muito claramente sofrem do que os linguistas chamam de "insegurança linguística", eles não consideram o seu inglês correto e parecem associar o "Inglês correto" a um estatuto de língua oficial ou nacional, falada em Washington, DC (Preston, 1998: 141,142).

"In summary, respondents from all over the US confirm the myth that some regions speak better English than others, and they do not hesitate to indicate that NYC and the South are on the bottom of that pile. (...) The South is thought to be rural, backward and uneducated; its dialect is quite simply associated with the features assigned its residents. NYC fares little better. As one of Labov's respondents told him in the mid 1960s, 'They think we're all murderers.' Just as US popular culture has kept alive the barefoot, moonshine-making and drinking, intermarrying, racist Southerner, so has it continued to contribute to the perception of the brash, boorish, criminal, violent New Yorker. Small wonder that the varieties of English associated with these areas have these characteristics attributed to them." (Preston, 1998:148).

Esta é uma situação que facilmente podemos ver refletida na língua portuguesa, se observarmos o que se passa face às variantes e dialetos usados no nosso país e nos países lusófonos, que são inferiorizados e considerados ridículos, face ao Português padrão, falado na capital.

Por sua vez, Walt Wolfram (1998) acrescenta que, outro mito que promove o preconceito linguístico, junto dos falantes da língua inglesa é o de que "Black Children are Verbally Deprived" (1998:103).

Walt Wolfram (1998) afirma que os oradores eloquentes abundam na cultura afro-americana. A oralidade é uma componente verbal muito difundida e valorizada na cultura negra, mostrando-se influente na cultura popular, com raízes na tradição oral da diáspora africana. Assim sendo, dada uma tradição oral tão extensa e amplamente

reconhecida, o investigador considera irónico o facto de existir a percepção/mito de que os afro-americanos são indivíduos "linguisticamente limitados" (tradução nossa) e com uma "linguagem empobrecida" (tradução nossa) (Wolfram, 1998:103).

Segundo o mesmo investigador, os mitos sobre a linguagem dos afro-americanos têm, naturalmente, alterado de acordo com a perspetiva histórica e situação social destes últimos, mas há um que se tem mantido e que se relaciona com o princípio da inferioridade linguística. "According to this principle, the speech of a socially subordinate group will always be interpreted as inadequate by comparison with the socially dominant group". (Wolfram, 1998:103). Assim, o discurso dos afro-americanos é visto como 'linguisticamente limitado ou inferior', quando comparado com o da classe média anglo-americana, considerado como a norma anglo-americana.

Todavia, o autor salienta que, efetivamente, existem diferenças entre as variantes da língua Inglesa que dão origem a pronúncias distintas entre afro-americanos e anglo-americanos, facto que não se afigura preocupante, considerando que todas as línguas apresentam variações que podem ser explicadas por fatores históricos, sociais e linguísticos. O problema desponta quando surgem grandes desigualdades sociais e de interação entre diferentes grupos culturais, especialmente quando um grupo tende a ser desumanizado e/ou discriminado em relação ao outro. Este ambiente discriminatório é propício à promoção de mitos como o que aqui se discute.

Desta forma, reportando-se à época da escravatura, o investigador recorda que, os negros eram vistos como sendo menos humanos do que os seus opressores, logo, inerentemente, eram considerados incapazes de imitar a língua dos governantes americanos e europeus. "In various shapes and forms, the myth of genetic inferiority has persisted to some extent even in present-day society." (Wolfram, 1998:105). Assim, segundo o investigador, ainda hoje há referências ocasionais à possível correlação entre as diferenças anatómicas e as diferenças raciais, um retrocesso que apresenta uma base genética para justificar as diferenças linguísticas entre negros e brancos.

A raça não pode ser vista como um fator justificativo para uma diferença de dialeto, uma vez que, os afro-americanos que cresceram exclusivamente num ambiente anglo-americano, falam da mesma forma que todos os outros indivíduos dessa comunidade. Os indivíduos aprendem a falar de acordo com a língua usada pela

comunidade em que se integram e não de acordo com a raça a que pertencem. Contudo, Wolfram (1998), refere que os mitos arraigados nas sociedades sobre a inadequação da linguagem são muito difíceis de combater e desconstruir.

Segundo este investigador, as considerações sobre a inferioridade linguística são menos perceptíveis e não parecem tão flagrantemente racistas como as suas precursoras fundamentadas na inferioridade genética. Assim, as declarações preconceituosas face às diferenças linguísticas tornam-se um obstáculo mais difícil de ultrapassar e mais impercetível do que as manifestações visivelmente racistas, baseadas nas diferenças anatómicas e genéticas.

Relacionando este mito com a realidade portuguesa, é nossa convicção que este preconceito linguístico também existe nas nossas escolas, tendo surgido, essencialmente, devido ao fenómeno da descolonização que trouxe, em meados do século passado, milhares de africanos de expressão lusófona para Portugal. Assim, apesar de atualmente o preconceito racial ter uma expressão cada vez menor, na nossa sociedade, o preconceito linguístico face ao dialeto dos indivíduos de origem africana, parece continuar bem presente.

John Algeo (1998) defende que outro mito que existe relativamente ao inglês e que pode ser promotor do preconceito linguístico é o de que “America is Ruining the English Language”(1998:176). Esta é uma opinião que tem vindo a propagar-se no tempo junto do povo inglês, mas também do americano, que se autocritica, considerando esta afirmação verosímil.

Transpondo este mito para a língua portuguesa, consideramos que também em Portugal existe a ideia de que os brasileiros corrompem o português, sendo esta uma opinião, não raras vezes, partilhada por estes últimos, tal como salienta Marcos Bagno (1999), afirmando que um dos mitos que perpetua o preconceito linguístico é: “Brasileiro não sabe português” / “Só em Portugal se fala bem português”.

Corroborando o supracitado mito, um fator frequentemente invocado é a influência negativa do PB no PE que leva ao surgir de afirmações como: «Com o aparecimento das telenovelas brasileiras, os mais novos já não sabem falar português». Assim sendo, não raras vezes, declara-se que o PB corrompe a língua portuguesa, levando as novas gerações, por exemplo, a não saberem utilizar, corretamente, segundo

a variante europeia, a conjugação pronominal, substituindo, por exemplo, a forma «eu dei-lhe» por «eu dei a ela».

Numa breve abordagem histórica, John Algeo (1998) salienta que, no passado, os ingleses que viajavam para as colónias americanas falavam da pureza do inglês que se falava no Novo Mundo. Situação que terá sofrido alterações, no início do século XVIII, altura em que surgiram relatos sobre o “bárbaro inglês” que se falava na América. Assim, em 1995, o Príncipe de Gales mostrou-se indignado relativamente ao facto de o inglês falado na América estar tão corrompido, lamentando o facto de as pessoas inventarem nomes e verbos que não existiam ou não deviam existir na língua inglesa. O príncipe considerou ser preciso agir no sentido de garantir que o verdadeiro inglês mantivesse a sua posição no mundo. Segundo o autor, o príncipe estava a tentar fazer o seu papel, tentando manter o inglês num lugar de destaque (Algeo, 1998:176,177). Efetivamente, na perspetiva do príncipe e de outros que partilhavam da sua opinião, os americanos corrompiam o inglês ao transformá-lo e a tendência é olhar para o que é estranho e desconhecido como sendo bárbaro e corrupto. O termo “bárbaro” surgiu com os gregos que denominavam “bárbaros” todos os que falavam uma língua diferente da sua. Esta realidade, não é muito diferente da que se verifica hoje com todos os que falam de forma diferente da variante considerada padrão, por tratar-se de pessoas de um meio rural ou de uma origem social de menos prestígio (Algeo, 1998:177).

Algeo faz ainda referência ao jornalista Edwin Newman que, em 1974, publicou um livro intitulado *Strictly Speaking*, em que vaticina que os americanos serão a morte do inglês. Nesta obra, Newman faz objeções a todo o tipo de nomes, verbos e expressões que não deveriam existir. Tal como Newman, muitos americanos lamentam a influência nefasta dos seus concidadãos na língua inglesa. Em Inglaterra, muitos intelectuais britânicos corroboram a ideia de que a América está a arruinar a língua considerando 'novo', 'desagradável' e 'Americano' como sinónimos. Contudo, John Algeo desconstrói este preconceito salientando que as alterações linguísticas são tão legítimas e normais como todas as mudanças que ocorrem face a outros aspetos da realidade, considerando que este tipo de julgamento sobre o modo de falar do *outro* é altamente pessoal e idiossincrático.

“Change in language is, however, inevitable, just as it is in all other aspects of reality. Particular changes will be, in the eyes of one observer or another, improvements or degenerations. But judgments of what is beautiful or ugly, valuable or useless, barbarous or elegant, corrupting or improving are highly personal and idiosyncratic ones.” (Algeo, 1998: 178).

Não existem critérios linguísticos objetivos que permitam julgar o que pode ou não pode dizer-se, nem o que é mais ou menos correto. Não se exige a ninguém que goste ou não das mudanças ou variações linguísticas que ocorrem, uma vez que, nos EUA, tal como na Europa, em geral, todas as pessoas são livres de ter a sua opinião, convicções e formas de ser e de estar. Assim, ninguém tem de concordar e/ou gostar das variações linguísticas, reforçando o autor que “But a language or anything else that does not change is dead.” (Algeo, 1998:178).

Jonh Algeo (1998) salienta também que a esperança existente no século XVIII de que uma língua podia ser fixa depois de melhorada ou mudada até atingir a perfeição, podendo ser depois preservada para que não degenerasse, era uma quimera (idem).

O autor salienta que britânicos e americanos começaram a tornar-se falantes de variantes diferentes de inglês, logo que os colonos chegaram à América e encontraram novas realidades para nomear, deixando ainda de manter um contacto regular com as pessoas da sua terra de origem. Os colonos mudaram o Inglês ao longo do seu percurso mas, ao mesmo tempo, os falantes na Inglaterra também foram mudando a língua, só que de uma forma diferente da dos colonos. Como resultado, ao longo do tempo, as duas variedades tornaram-se cada vez mais diferentes, não tão radicalmente dispares ao ponto de formarem duas línguas, porém diferentes o suficiente para se notar (Algeo, 1998:179).

Similarmente, podemos estabelecer uma comparação com a situação da língua portuguesa, e, assim, facilmente percebemos que este foi também o processo que deu origem ao português de Portugal, ao português do Brasil e às diferentes variantes e dialetos falados nos países lusófonos.

John Algeo (1998) afirma que as diferenças entre o inglês britânico e o inglês americano não se devem ao facto de os americanos terem alterado o inglês

padrão, nem o inglês falado na América é mais ou menos corrupto do que o falado na Inglaterra. Na verdade, tanto o inglês britânico como o americano evoluíram de maneiras diferentes a partir de um padrão ancestral comum, do século XVI.

Uma vez mais esta realidade pode transpor-se para o que aconteceu com a língua portuguesa. Efetivamente, os povos que habitavam as ex-colónias portuguesas não alteraram o português padrão, nem corromperam o nosso idioma, simplesmente o português europeu e o português falado no Brasil e nas colónias africanas evoluíram de formas distintas.

O autor salienta ainda que, tanto a variante britânica, como a variante americana sofreram mudanças ao longo dos tempos e continuarão a apresentar alterações. Os ingleses, tal como os americanos, vão inovando e modificando a gramática, o vocabulário e a pronúncia da língua inglesa. No entanto, o autor considera que o povo britânico tende a ser mais consciente das inovações americanas do que os americanos das inovações britânicas. A causa dessa maior consciencialização pode ser uma sensibilidade mais aguçada para a linguística por parte dos britânicos, ou uma maior ansiedade insular e, portanto, irritação sobre as influências do exterior, ou ainda o maior número de falantes americanos e a sua maior proeminência em áreas que requerem inovação, ou talvez o facto de que hoje em dia os americanos têm raízes culturais em todo o mundo e por isso são menos conscientes das Ilhas Britânicas (1998:181).

Algeo (1998) considera ser normal que exista mais inovação linguística entre os americanos, uma vez que, existem quatro ou cinco vezes mais falantes de inglês nos Estados Unidos do que no Reino Unido.

Assim, podemos, uma vez mais, estabelecer um paralelo entre esta situação e a que se verifica relativamente à língua portuguesa, considerando que o número de utilizadores das variantes brasileiras e africanas é bastante superior aos falantes do português europeu. Acresce ainda que, por todo o mundo, os indivíduos que estudam português aprendem maioritariamente a variante do português do Brasil.

Desta forma, tal como John Algeo (1998) conclui que os americanos não estão, efetivamente, a arruinar a língua inglesa mas sim a promovê-la, através da sua expansão a novos usos e a mais falantes, também nós podemos considerar que, os basileiros e os povos africanos cuja LM é a portuguesa não corrompem nem destroem a nossa língua,

contribuindo para a sua promoção. A mudança não conduz à degradação de um idioma, mas sim à evolução e projeção do mesmo (Algeo,1998:181).

1.3. Língua Materna vs. Língua não Materna - A aquisição da LM e da LNM (L2)

O modo como o ser humano adquire a linguagem de forma natural e espontânea tem vindo a ser problematizada e alvo de pesquisa em campos de investigação muito distintos que vão desde a psicolinguística, à antropologia, às neurociências e às didáticas da língua. Entre as diversas teorias de âmbito linguístico que tentam explicar este fenómeno, salientam-se os behavioristas, segundo os quais a linguagem é aprendida por imitação e resultado da influência do meio; enquanto os inatistas consideram que a capacidade para a linguagem é geneticamente herdada e os cognitivistas defendem que o desenvolvimento linguístico está dependente do cognitivo, uma vez que a linguagem é um instrumento do pensamento (Sim-Sim, 1998: 333).

No entanto, não existem certezas e explicações definitivas sobre o facto de uma criança adquirir, de forma natural e célere, uma ou várias línguas maternas, enquanto, num adulto, a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua se apresenta como um processo mais lento, moroso e difícil.

Inês Sim-Sim (1998) defende que a aquisição da linguagem é uma capacidade inata do ser humano. É um processo subconsciente, natural, espontâneo, hereditário, através do qual a criança se apropria de um dado sistema linguístico, quando exposta a uma língua (1998:23). Desta forma, a investigadora refere que a língua materna é o sistema linguístico adquirido natural e espontaneamente pela criança, durante a infância, em contacto com a família e com uma comunidade. Essa aquisição implica a apreensão de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas. Assim, o falante tem, inicialmente, um conhecimento intuitivo da língua (competência linguística) que depois se vai desenvolvendo permitindo que tenha um melhor desempenho linguístico (1998:25).

Inês Sim-Sim (1998) distingue, porém, aquisição de aprendizagem, considerando que esta última é o processo através do qual o sujeito, de forma consciente e através da sua experiência e interação com o meio, altera o seu desempenho e adquire conhecimentos. Enquanto a aquisição acede ao conhecimento mas de forma, espontânea, natural e inconsciente. Deste modo, adquirimos a linguagem oral de forma instintiva e implícita mas temos de aprender a ler e a escrever (1998:28).

Citando Krashen, Shutz (2008) reitera esta ideia defendida pela autora supracitada, considerando que aprendizagem é diferente de aquisição, estando esta mais ligada à infância, altura em que a língua é assimilada de forma natural, espontânea e sem esforço, ao contrário da aprendizagem que depende do ensino formal, requer dedicação e esforço (2008:3).

Baseando-se na teoria neurolinguística do bilinguismo, também Paradis (2007) corrobora esta ideia que a aquisição da língua nativa é inconsciente, sendo usada de forma implícita e automática. Esta competência linguística implícita é servida pela memória processual, que se baseia em estruturas neurológicas, localizadas na parte direita do cerebelo e pelas outras áreas ligadas à linguagem. O investigador acrescenta que os estudantes de uma língua estrangeira que aprendem a sua estrutura através de livros e de situações formais de ensino em sala de aula fazem uma aprendizagem consciente, através da memória explícita. Como a competência linguística implícita é adquirida apenas por meio do uso frequente da língua, estes aprendizes, não estando expostos a uma comunicação constante com falantes nativos da língua-alvo, têm poucas oportunidades para adquirir competência linguística implícita na segunda língua (2007:4).

O mesmo autor salienta que, durante a aquisição da língua materna, além da gramática da sua língua, os falantes adquirem a capacidade de inferir significados a partir do contexto em que os enunciados são produzidos, quer sejam literais, figurativos, metafóricos ou simplesmente reforçados pelo contexto situacional e social do discurso. Esta capacidade é conhecida como pragmática, depende das áreas do hemisfério direito do cérebro e permite estabelecer a distinção entre a simples competência linguística da efetiva competência de comunicação.

Considerando ainda a aquisição da LM e a aprendizagem de uma L2, Paradis (2007) refere que uma memória bilingue não difere em tipo ou em princípios organizacionais de uma memória monolingue. O autor cita Kecskes e Papp que defendem o facto de a memória bilingue diferir da memória monolingue, apenas no que é representado e processado e não na forma como é representado e processado (Paradis, 2007:11). Assim sendo, o funcionamento cognitivo dos bilingues é idêntico ao dos monolingues: o que eles pensam pode ser diferente, mas os princípios subjacentes aos processos de pensar e sentir são os mesmos.

Tal como defendido pelos autores supracitados, a aquisição de uma (ou várias) LM processa-se automática e inconscientemente de forma idêntica em todos os sujeitos, distinguindo-se da aquisição de uma LS/LE que envolve uma aprendizagem consciente e deliberada.

À semelhança do que se verifica relativamente à LM, também a aprendizagem e aquisição de uma L2 depende de dois sistemas de conhecimento independentes. O primeiro, a aquisição, depende da memória de procedimentos e funciona de forma automatizada, ou seja, depende de capacidades inatas e subconscientes. Por sua vez, a aprendizagem depende da memória declarativa e da instrução formal, envolvendo o conhecimento consciente das regras.

Considerando o exposto, de uma forma global, talvez possamos considerar que a LM é adquirida, durante os primeiros anos de vida, de forma automática, inconsciente, através da exposição à mesma e da interação da criança com os adultos, sem que para tal seja necessário um grande esforço cerebral. Por sua vez, a aprendizagem de uma L2, na adolescência ou mais tardiamente, depende de vários fatores como a motivação, a prática, a aptidão e o desempenho cognitivo, tal como, seguidamente, tentaremos demonstrar.

1.3.1. Principais dificuldades de um adulto na aprendizagem de uma L2

A facilidade com que a criança adquire a sua LM opõe-se à dificuldade e morosidade do adulto na aprendizagem de uma L2, uma vez que “a puberdade parece marcar uma fronteira no processo de aquisição (natural e sem esforço) da linguagem” (Inês Sim-Sim, 1998:53).

O processo de maturação neurológica implica o aumento do número de neurónios e das ligações sinápticas. Este acréscimo de neurónios e a mielinização levam ao crescimento e aumento de peso do cérebro, ou seja, a massa cerebral aumenta com a idade (Sim-Sim, 1998:59). Segundo a autora supracitada, a maturação neurológica parece estar relacionada com a rápida aquisição da linguagem na infância e com o refinamento da mestria sintática até à puberdade.

Considerando a maturação neurológica, Lenneberg, citado por Inês Sim-Sim (1998), defende a hipótese de um período crucial ou preferencial para o desenvolvimento da linguagem, a infância, altura em que existe uma grande plasticidade do sistema neurológico. Esta teoria é suportada pelo facto de ser evidente a diminuição da capacidade para adquirir uma língua à medida que se caminha para a velhice e pela rapidez com que as crianças, ao contrário dos adultos, recuperam a linguagem quando sofrem acidentes que levam a situações de afasia (1998:60).

Segundo Inês Sim-Sim (1998) que referencia Lennerberg, a linguagem é adquirida com facilidade enquanto a maturação neurológica não está completa. Terminada a maturação neurológica, as funções cerebrais “são fixadas nas respectivas posições [situação geográfica no cérebro]” (1998:60) e torna-se mais difícil para o adulto aprender uma língua.

Por sua vez, Schutz (2008) reitera a teoria de Lennerberg ao considerar a existência de uma idade crítica que deverá situar-se entre os 12 e os 14 anos, começando as limitações a manifestar-se a partir da puberdade, principalmente, ao nível da pronúncia. O investigador aponta vários fatores que influenciam a aprendizagem de uma L2: biológicos, cognitivos, de ordem afetiva, relacionados com o meio e o *input* linguístico.

Nesta perspetiva, ao nível biológico, Schutz (2008) salienta que o melhor desempenho das crianças na aquisição de uma língua prende-se com a interação entre o hemisfério esquerdo e o hemisfério direito, ou seja, durante a infância a ligação entre os dois hemisférios está mais patente do que no cérebro de um adulto, facilitando a aprendizagem da língua que é assimilada através do hemisfério direito e sedimentada no hemisfério esquerdo. Na puberdade, dá-se a lateralização do cérebro e a língua é sedimentada no hemisfério esquerdo como uma habilidade permanente (2008:1,2).

Outras características biológicas apontadas por Schutz (2008), no sentido de justificar a facilidade com que as crianças adquirem uma língua, relacionam-se com o facto de a capacidade auditiva destas últimas ser superior à dos adultos, possuindo também uma maior flexibilidade do aparelho articulatório.

Face aos fatores cognitivos Schutz (2008) considera que o adulto já possuiu uma matriz fonológica sedimentada, treinada a perceber e produzir apenas os fonemas do sistema da sua língua materna.

“A criança, por sua vez, ainda no início de seu desenvolvimento cognitivo, com filtros menos desenvolvidos e hábitos menos enraizados, mantém a habilidade de expandir sua matriz fonológica, podendo adquirir um sistema enriquecido por fonemas de línguas estrangeiras com as quais vier a ter contato.” (Shutz, 2008:2).

Shutz (2008) considera ainda importantes as diferenças quanto às competências cognitivas do adulto que já passou por grande parte do seu desenvolvimento intelectual e tem uma experiência de vida que lhe permite lidar com conceitos abstratos,

“enquanto a cognição das crianças, ainda em fase de construção, depende fundamentalmente de experiências concretas, de percepção direta. Isto explica a capacidade superior dos adultos de compreender a estrutura gramatical da língua estrangeira e de compará-la à de sua língua materna.” (2008:2).

Esta situação poderá explicar também o facto de os adultos tolerarem melhor as situações de aprendizagem formal.

Um adulto que aprende uma L2 já tem os seus conceitos formados e estruturas neurológicas fixas, associadas às formas da língua materna. “É por isto que, no aprendizado de adultos, as dificuldades causadas pela interferência da língua materna são maiores” (Shutz, 2008:3).

Sobre a preponderância da LM na aprendizagem de uma L2, parece-nos aqui pertinente abordar os conceitos de *transfer* e de interferência, apresentando reflexões de diferentes autores.

A influência da LM na aquisição de uma L2 tem sido designada como *transfer* (transferência), conceito que designa uma relação entre a LM já adquirida e uma L2 em aprendizagem. Trata-se portanto da transposição de formas e significados de uma língua para outra.

Nos anos 60, segundo a teoria behaviorista, a transferência estava presente na aprendizagem. Assim, ao aprender uma L2, o indivíduo é influenciado e condicionado pelos conhecimentos que tem da sua LM, transpondo este saber adquirido para a aprendizagem da L2. Desta forma, a interferência surge como positiva quando as estruturas da LM são idênticas às da L2 e como negativa quando as estruturas são divergentes, provocando “erros” (desvios).

Na década de 70, a teoria behaviorista é questionada pela teoria cognitiva, com Larry Selinker (1972) que perspetiva o conceito de interlíngua como o processo de assimilação de uma língua estrangeira, caracterizado pela interferência da LM. Ao contrário dos behavioristas, esta teoria defende que os “erros” (desvios) não surgem devido a uma produção imperfeita mas sim como fazendo parte do processo de aprendizagem. Quando na interlíngua do falante as formas desviantes se tornam permanentes surge o fenómeno da fossilização, ao qual voltaremos a referir-nos mais adiante.

Na perspetiva de Schutz (2006), o *transfer* acontece devido à transposição de estruturas da LM na produção e compreensão de uma L2. Assim, segundo Schutz, a transferência consiste no aproveitar de competências linguísticas já alcançadas através da aquisição da LM, no processo de aprendizagem de uma L2. Selinker (1972), por sua vez, considera tratar-se de uma estratégia que o falante aplica quando sente dificuldades face à L2.

Miletic (2004:1) considera que *transfer* “é a relação entre o conhecimento anteriormente adquirido e presentemente estudado, ou seja, entre a língua materna (LM) (no caso de adultos, já adquirida) e a língua segunda (LS) (aquela que se aprende, adquire, observa, pensa, etc.).”

O mesmo autor defende que um aprendiz adulto recorre a vários meios para que a interação se realize de forma adequada, transferindo, muitas vezes, conceitos adquiridos na sua LM, para a L2, dando origem ao fenómeno de interferência. Este fenómeno é diferente do *transfer* que consiste no uso de estruturas da LM na produção e compreensão da LS. O indivíduo faz o *transfer* porque sabe como funciona a sua LM e tenta aplicar as mesmas regras na LS, ao fazê-lo surgem as interferências (2004:2).

O autor cita Di Pietro, defendendo, sobre *transfer* e interferência, que muitos erros cometidos pelos aprendentes de uma língua prende-se com o facto de estes tentarem aplicar regras da sua LM que não existem na língua-alvo. A interferência pode ser positiva quando o *transfer* resulta e resolve a dificuldade encontrada e é negativa quando causa incompreensão (Miletic, 2004:3)

Corroborando o defendido por Miletic (2004), Weinreich (1953) afirma que a interferência surge quando o falante utiliza conceitos da sua LM, transferindo-os para uma L2 que aprende ou conhece, ou seja, a interferência resulta do contacto entre línguas.

Assim sendo, os indivíduos tendem a transferir formas e significados da LM e cultura para a língua e cultura estrangeiras, surgindo o *transfer* e seus efeitos (interferências) como estratégias de comunicação.

Desta forma, talvez possamos concluir que a interferência da LM será mais preponderante na aprendizagem de uma L2 por parte de um adulto, do que na aprendizagem de uma L2 por parte de uma criança, considerando que nos adultos estão já formados os conceitos e estruturas associados à LM.

Deste modo, Pérez Ruiz (2008) afirma que adultos com alta aptidão para as línguas precisam de pelo menos 720 horas de estudo intensivo para dominarem uma L2 de forma fluente (2008:1).

Este tempo é necessário porque o mecanismo neurológico de aprendizagem consiste em estabelecer novas conexões neurológicas. Segundo Pérez Ruiz (2008), inicialmente, na aprendizagem de uma L2, os circuitos neurológicos são escassos e incompletos, com a prática e exposição repetida, a ativação e reconhecimento destes circuitos são cada vez mais automáticos. Desta forma, o cérebro constrói-se através das experiências recebidas e quanto mais ricas, mais propiciam a aprendizagem.

“En el acto de aprender se produce una comunicación neuroquímica entre neuronas a través de la liberación de neurotransmisores y cada vez se precisa menos input para activar las conexiones ya establecidas.”

(Pérez Ruiz, 2008:5)

O investigador acrescenta que até há pouco tempo acreditava-se que, por questões genéticas, diferentes regiões do cérebro eram especializadas em funções específicas. No entanto, estudos posteriores mostram que a função de uma determinada zona cerebral não está definida no nascimento, podendo ser moldada através da experiência e da aprendizagem, provando a variabilidade e flexibilidade do cérebro (Pérez Ruiz, 2008:3)

Segundo o autor, que cita Genesee, “Funciones cerebrales específicas no están determinadas al nacimiento sino que adquirirán su forma gracias a la experiencia y al aprendizaje” (Pérez Ruiz, 2008:3).

Desta forma, contrariando o defendido por vários investigadores, o mesmo investigador acredita não haver períodos críticos rígidos e inflexíveis porque o cérebro tem a capacidade de moldar-se ao longo da vida, segundo as experiências que vai tendo, uma vez que, há várias evidências científicas de que a educação e a aprendizagem se prolongam por toda a vida (2008:4). Assim sendo, num contexto adequado e enriquecido de informação, desenvolvem-se as capacidades que se vão perdendo quando não são usadas.

Todavia, Pérez Ruiz (2008) corrobora que, para uma criança de 2 ou 3 anos é mais fácil aprender uma língua do que para um jovem de 18 ou de 25 anos, não deixando de salientar que a capacidade de aprendizagem do cérebro é quase ilimitada, dependendo da persistência, da vontade e da oportunidade de praticar o aprendido: “La

plasticidad es la habilidad de cambiar la estructura y la química en respuesta al medio ambiente o contexto” (2008:7).

Para o autor supracitado, a aprendizagem de uma L2 na idade adulta tem claras desvantagens face à aprendizagem na infância, uma vez que, tal como defendido por Krashen, citado pelo autor, a aprendizagem é consciente e laboriosa, enquanto a aquisição é natural e espontânea (Pérez Ruiz, 2008:6).

No entanto, refere o investigador que a aprendizagem na idade adulta também tem as suas vantagens, considerando que, à partida, um adulto faz mais esforço e demonstra mais interesse por aprender. Além disso, a vinculação e a motivação são mais fortes neste último, bem como o suporte intelectual, educativo e cultural. O autor considera ainda que, na aprendizagem de uma L2, o adulto aplica estratégias de aprendizagem que usou noutras matérias e o seu cérebro está treinado para a memorização e concetualização. Segundo Pérez Ruiz (2008), a plasticidade neurológica continua a existir na idade adulta porque adultos treinados na memorização podem criar novas sinapses quando aprendem uma língua (2008:6,7)

Vários investigadores consideram ainda que os fatores de ordem emotiva ou afetiva influenciam de modo determinante a aquisição de uma L2. É o caso de Paradis (2007), segundo o qual, ninguém fala se não tiver o desejo de transmitir uma mensagem. O autor refere que a motivação é o pilar de qualquer enunciado e está provado que tem um papel fundamental na aquisição das línguas. Além disso, as manifestações de afeto estão intimamente relacionadas com as características particulares de uma língua e com a pragmática específica de cada idioma. (2007:5)

Desta forma, a motivação, a memória e a atenção parecem estar interligadas e ser determinantes na aquisição de uma L2.

No que concerne ao papel da memória, Pérez Ruiz (2008) refere que, nos últimos anos, no ensino, há os defensores de uma aprendizagem baseada na aproximação pedagógica e os defensores da memorização. A primeira tem tido mais defensores do que a segunda mas a neurociência defende que a memória deve manter um papel relevante no ensino e que a aprendizagem através da memória é importante, principalmente no que diz respeito ao vocabulário (2008: 8,9).

Relativamente à atenção, o mesmo investigador considera que esta está estreitamente relacionada com a emoção e motivação, uma vez que, é o nosso sistema emocional que conduz o sistema da atenção através da aprendizagem e da memória (Pérez Ruiz, 2008:12). Não podemos recordar-nos de conteúdos ou de uma matéria à qual não estivemos atentos, por outro lado, só estaremos atentos se acharmos que vale a pena e que é importante o que nos dizem.

O autor refere também que a atenção dos alunos é captada através de quatro fatores: novidade, necessidade, emoção e significado. Novidade, porque qualquer estudante estará mais atento a informação nova e do seu interesse. A necessidade surge pelo facto de qualquer pessoa aprender mais rapidamente aquilo de que precisa e se revela útil. A emoção é importante na medida em que, como já referido, a motivação, interesse e vontade estão em estreita relação com a aprendizagem. Por último, o significado torna-se fundamental, considerando que o cérebro só processa a informação que compreende (Pérez Ruiz, 2008:11).

O mesmo autor reitera que a afetividade é um elemento muito importante na aprendizagem, tendo em conta que, em situações de motivação e sem stresse, a informação flui através do filtro afetivo da amígdala e conseguem-se altos níveis cognitivos. A neuroimagem prova que as situações de stresse bloqueiam o processamento cognitivo da memória. E a psicologia cognitiva demonstrou que o stresse, a ansiedade, a confusão e a baixa motivação interferem com a aprendizagem (Pérez Ruiz, 2008:13).

Por seu turno, Miletic (2004) acrescenta ainda que uma atitude positiva face à língua e ao meio de imersão leva a uma mais fácil aceitação das diferenças culturais, sociais e linguísticas. Deste modo, não só é importante que um aprendiz esteja motivado para a comunicação e para a partilha, como também é crucial uma resposta positiva do meio de imersão para que o indivíduo desenvolva a competência comunicacional, ou seja, um alto nível de conhecimentos da LS e da cultura de acolhimento. Segundo o investigador, a motivação do aprendente prende-se com o seu desejo de integração e aceitação na sociedade de acolhimento.

“Um aprendiz da LS, positivamente orientado (motivado), torna-se mais aberto à comunicação e à partilha. Mas apenas a motivação do aprendiz

não é suficiente, terá que existir uma resposta positiva do meio de imersão, evitando, assim, choques de aculturação.”(Miletic, 2004:1).

Tendo em conta a relevância dos fatores afetivos e psicológicos na aprendizagem de uma L2, Shutz (2008) considera que um adulto pode mais facilmente desmotivar-se, face à aprendizagem do que uma criança, tendo em conta que, esta tem, por natureza, grande “curiosidade pelo desconhecido e forte sintonia com tudo no ambiente que a rodeia” (2008:3), enquanto o adulto pode não se identificar, pode sentir-se ameaçado pela cultura da língua-alvo ou pode, ainda, revelar-se frustrado por não atingir a proficiência desejada através do estudo formal. O autor acrescenta ainda que o perfeccionismo, a falta de autoconfiança e de eloquência, relativamente à L2, bem como a preocupação sobre o que os outros possam pensar sobre o seu desempenho, levam adolescentes e adultos a criar bloqueios, em relação à aprendizagem, que não se verificam nas crianças (idem).

Shutz (2008) refere também que o ambiente e a informação linguística no mundo dos adultos são substancialmente diferentes dos vividos pelas crianças. O nível de complexidade do discurso entre os primeiros nada tem a ver com a linguagem simples usada para com as crianças. “Desta forma, podemos concluir que os ambientes de convívio das crianças são, por natureza, mais propícios ao aprendizado de línguas do que os ambientes dos adultos.” (2008:4).

Assim sendo, concluímos que, a acrescentar às variantes e fatores que intervêm e influenciam a aprendizagem de uma L2, há também que considerar as características individuais de cada sujeito. A aprendizagem de uma L2 é influenciada pela competência que cada indivíduo tem para compreender e produzir enunciados nesse idioma. Esta capacidade varia de pessoa para pessoa, dependendo da arquitetura neural de cada indivíduo, facto que torna difícil encontrar uma forma correta ou ideal de ensinar uma língua estrangeira, uma vez que, chegar a um modelo exemplar sobre o ensino de uma língua, pressupunha que todos os cérebros fossem iguais. Contudo, não há cérebros iguais, cada estudante é diferente dos seus pares, por isso é importante ensiná-los a pensar de forma autónoma.

Considerando o exposto nos pontos anteriores, podemos concluir que a aquisição da LM, a forma como esta se processa e todo o ambiente sociocultural em que a criança

se insere são fatores determinantes na construção da sua competência comunicativa. Quando chega à escola para dar início ao processo de aprendizagem formal, a criança já transporta um conhecimento implícito da sua LM que pode ir ao encontro da variante padrão veiculada pela escola, ou afastar-se substancialmente da norma, dependendo do socioleto que ouve em casa. Assim sendo, a preocupação com o que os outros possam pensar ou/e dizer sobre o seu desempenho linguístico, pode levar as crianças ou adolescentes a criarem resistência e medo, em relação a novas aprendizagens. Deste modo, talvez possamos considerar que algumas das dificuldades/obstáculos apontados face à aprendizagem de uma L2 podem também verificar-se na aquisição de uma nova variante da LM.

Desta forma, cabe à escola acolher todos os alunos de maneira a que estes se sintam integrados e tenham acesso à aprendizagem do português padrão, tarefa que, em tenra idade, se apresenta facilitada para qualquer falante, permitindo a educação de cidadãos linguística e socialmente mais competentes e interventivos. Contudo, esta integração deverá concretizar-se de forma prudente, não permitindo a discriminação dos estudantes cujo modo de falar se afasta da norma e respeitando todas as variantes linguísticas.

Uma das maiores preocupações dos professores face aos erros dos seus alunos, durante o processo de aquisição de uma L2, relaciona-se com a possibilidade de poder ocorrer a fossilização, dificultando ou inviabilizando a correção dos mesmos. É sobre este fenómeno que nos debruçaremos seguidamente.

1.3.2. O fenómeno da fossilização na aprendizagem de uma L2

Estabelecido o paralelo entre a aquisição da LM e a aprendizagem de uma L2, parece-nos pertinente tratar um pouco mais pormenorizadamente o fenómeno da fossilização, uma vez que este é apontado como uma das principais dificuldades com que se deparam os falantes quando tentam aprender uma segunda língua, sendo determinante na distinção entre o processo de aquisição de uma LM e o processo de aprendizagem de uma L2.

Sánchez Iglesias (2003) defende que o fenómeno de fossilização é um elemento fundamental no “problema lógico del aprendizaje de segundas lenguas” (Iglesias, 2003:381) e que este é determinante na distinção entre o processo de aquisição da LM e o processo de aquisição de uma LS. O autor acrescenta que a fossilização é o motivo pelo qual a aquisição da LM difere da aquisição da L2.

Segundo Sánchez Iglesias (2003), este é um fenómeno que se deve investigar, tendo em conta as diferenças individuais entre aprendizes, sendo importante salientar as condições que o favorecem. Entre outras causas, têm sido referidas a idade, a falta de desejo de aculturação, a pressão comunicativa, a falta de ocasiões de aprendizagem e o tipo de *feedback* recebido (2003:4).

Na perspetiva da aquisição, o mesmo autor considera que os adultos nunca adquirem uma competência nativa numa LS, apenas as crianças o conseguem fazer quando a aprendem ainda com pouca idade (2003:388). Este ponto de vista surge associado à hipótese da existência de um período crítico, a qual tem vindo a discutir-se desde que Lenneberg a propôs, defendendo que até aos 14 anos as crianças aprendem uma LS com muito mais facilidade do que um adulto (2003:388).

Outro fator que parece estar vinculado à fossilização relaciona-se com a eficácia comunicativa porque, quando percebe que se faz compreender, o aluno não se preocupa tanto com a correção, passando a importar-se com a fluência, ou seja, com o sucesso da comunicação (Sánchez Iglesias, 2003:395). No fundo, os estudantes perdem a motivação para melhorar o seu desempenho face à L2, a partir do momento em que percebem que são capazes de se fazer entender, mesmo cometendo erros.

O autor supracitado salienta também como elemento potenciador da fossilização a resistência à aculturação, que surge pela falta de vontade do indivíduo em adaptar-se à cultura da LS, por razões sociais e psicológicas (Sánchez Iglesias, 2003:390).

Vários autores reiteram que os aspetos supracitados estão entre as principais causas dos problemas de fossilização. É o caso de Lin (2005) que, citando Toveda, considera que este fenómeno surge devido a fatores de caráter psicológico, neurológico, sociopsicológico e cognitivo. O autor realça ainda a atitude do aprendiz face à L2, o sentimento de fracasso, a natureza e quantidade de *input* e a satisfação das necessidades interativas, ou seja, o *feedback* interativo. Revelam-se também importantes a transferência de língua, a sobregeneralização do material linguístico da língua-alvo e o chamado princípio dos múltiplos fatores - “Multiple effects principal” (2005:7,8).

Sánchez Iglesias (2003) corrobora esta perspetiva, ao defender que a fossilização resulta de vários fatores e não apenas de um, invocando também a teoria do “*principio de los efectos múltiples*” de Selinker e Lakshamanan (2003:390). O investigador refere, porém, que os fatores a considerar não podem ser os mesmos em diferentes sujeitos, uma vez que, a aprendizagem processa-se de forma diversa em cada indivíduo.

É ainda de referir que, a fossilização não deve ser confundida com as dificuldades de aprendizagem de uma língua, geralmente, comuns a todos os aprendizes. Lin (2005) defende que para falar de fossilização deve considerar-se a estabilização, ou seja, ter em conta os dados que se mantêm por um período temporal de, pelo menos, quatro anos, sem os confundir com as contrariedades e obstáculos próprios da aquisição de uma L2 (2005:8).

Corroborando esta ideia, Sánchez Iglesias (2003) também considera importante distinguir os erros fossilizados daqueles que surgem naturalmente como dificuldades face a uma língua (2003:381).

Assim sendo, solucionar o erro implica conhecer o processo que levou à sua formulação. Sánchez Iglesias (2003) afirma que a causa do erro deve ajudar a determinar o tipo de correção (2003:355).

Na aquisição da LM as correções feitas pelos adultos às crianças não parecem ter qualquer efeito porque estas continuam a cometer o erro até ao momento em que a sua

maturidade linguística lhes permite emendá-lo, naturalmente. Face a uma LS, Sánchez Iglesias (2003) defende que a correção pode ter um papel preponderante. No entanto, o investigador salienta que é muito importante refletir sobre se devem ou não corrigir-se os erros, quando corrigi-los, que erros devem ser corrigidos e por quem, concluindo que estas questões são de difícil resolução (2003:364).

Alguns autores consideram que a correção do erro pode ser prejudicial à aprendizagem, enquanto outros referem ser importante a correção do mesmo. Contudo, Felice (2007), citando Schumann, afirma que, se o estudante for bem sucedido na transmissão da mensagem, sem que o erro seja corrigido, as conexões neurais da regra errada serão mantidas e fortalecidas, à medida que o erro vai sendo repetido (2007:92).

Sánchez Iglesias (2003), explorando as atitudes e expectativas dos aprendizes, chegou à conclusão que é difícil saber se é melhor corrigir o erro ou não, durante as interações orais, porque os estudantes, por um lado, concordam, por outro, queixam-se do facto da correção interromper e inibir a comunicação. O autor conclui que é difícil saber como atuar e encontrar um ponto de equilíbrio (2003:365).

Ainda no que concerne à correção dos erros, alguns autores, citados por Sánchez Iglesias (2003), defendem que a fossilização é irreversível. No entanto, para este investigador considerar a irreversibilidade é reconhecer o fracasso dos professores e da didática (2003:397).

Efetivamente, são vários os autores a acreditar que a fossilização pode ser revertida porque o cérebro mantém a sua plasticidade, permitindo a formação de novas regras ou correção das já existentes. Além disso, a anatomia do cérebro indica que a memória de procedimentos pode ser influenciada por outras estruturas.

No entanto, do ponto de vista neurobiológico, a desfossilização é um processo possível mas difícil de concretizar, principalmente, através da motivação, transformando o conhecimento declarativo em procedimental.

Sánchez Iglesias (2003) salienta que as características individuais de cada aprendiz são muito importantes na aquisição de uma L2, uma vez que, a motivação dos estudantes está na base de qualquer aprendizagem: “la mejor barrera para superar la fosilización es la motivación.”(Iglesias, 2003:408).

Em suma, o investigador afirma que não há provas evidentes e inegáveis de que os erros de fossilização sejam irreversíveis, mas também nenhuma teoria provou que estes possam ser solucionados. Desta forma, defende o investigador que a melhor posição a tomar é a da didática preventiva, sendo fundamental conhecer os fatores que levam à fossilização para não permitir que esta aconteça (2003:406).

O mesmo autor acrescenta que, apesar de não haver conclusões definitivas sobre a fossilização, existe a certeza de que a via natural para evitar esta última é a motivação dos estudantes na aprendizagem de uma L2. Um aluno motivado otimiza todos os recursos e procedimentos ao seu alcance para aprender. Citando Alane Moyer, refere ainda que a motivação e a atitude podem superar e neutralizar o período crítico (Sánchez Iglesias, 2003:408,409).

Sánchez Iglesias (2003) considera que, ao falar de fossilização é habitual associá-la a erros relacionados com a L2. No entanto, o autor salienta que “los elementos fosilizados incorrectos se han adquirido exactamente igual que los elementos correctos (que, sin embargo, nunca denominamos fosilizados)” (2003:4).

Assim sendo, quando adquire uma L2, o estudante tem de praticar e produzir o mais frequentemente possível frases corretas e que respeitem as regras, tarefa difícil de realizar por um iniciante. No entanto, é importante que assim seja porque sempre que ele produz uma ‘frase incorreta’, a ‘regra errada’ é fortalecida nos circuitos neurais envolvidos no processo de aprendizagem, favorecendo a fossilização.

Considerando o exposto, podemos concluir que o fenómeno da fossilização está estreitamente relacionado com os erros e dificuldades de aprendizagem de uma L2 e mais importante do que solucionar estes últimos é preveni-los, não permitindo a sua assimilação e consolidação. Além disso, na aquisição de uma L2 é fundamental manter os alunos motivados e ter em conta as suas características individuais, uma vez que, a neurociência não oferece um método único para a aprendizagem de uma L2, considerando que o cérebro é um processador diferente em cada pessoa, pelo que se devem promover várias estratégias e técnicas de aprendizagem.

1.3.3. Influência dos fatores socioculturais no desenvolvimento da linguagem

De acordo com alguns dos autores supracitados, o desenvolvimento cognitivo do ser humano e, mais especificamente a aquisição da linguagem, são influenciados por fatores biológicos, fatores cognitivos, fatores de ordem afetiva e pelo meio ambiente em que a criança cresce.

Neste ponto, consideraremos a influência do meio ambiente, partindo do pressuposto, defendido por Sim-Sim (1998), de que o simples contacto com a língua faz com que a criança a adquira. Segundo a autora, a aquisição da linguagem é uma capacidade inata, natural e espontânea do ser humano. No entanto, o desenvolvimento da linguagem implica a exposição da criança ao meio, ou seja, à sua interação com outros falantes. Assim sendo, o desenvolvimento da linguagem na criança vai ser influenciado pelo contexto familiar e social em que esta se insere.

Considerando os dois primeiros capítulos da obra de Inês Sim-Sim (1998), a aquisição da linguagem é o resultado de um programa geneticamente transmitido mas que só é exequível se a criança estiver rodeada de trocas linguísticas, ou seja, qualquer ser humano nasce com capacidades inatas para adquirir a linguagem mas essa aquisição só se torna possível em contacto com o meio e através da interação com este.

Sim-Sim (1998) cita Piaget e Freud, teorizadores das etapas ou fases de desenvolvimento cognitivo, segundo os quais, a aquisição da linguagem segue padrões universais e o crescimento humano passa por etapas e períodos cruciais (críticos). Os períodos cruciais são os momentos em que a criança está apta a retirar vantagens das experiências. Assim, o desenvolvimento não resulta apenas da maturação genética mas da interação entre a hereditariedade e o meio que propicia as experiências.

O desenvolvimento da linguagem inicia-se num contexto restrito, mas o alargamento do grupo social e a entrada na escola vai enriquecer o conhecimento linguístico da criança.

Falar, ouvir, ler e escrever eficazmente marcam a diferença entre o sucesso e insucesso pessoal e coletivo. Quando chega à escola a criança tem um conhecimento da língua, de acordo com as variedades regionais e vivências socioculturais que vivenciou.

Na escola é confrontada com outras realidades sociais e com a língua padrão que é usada em situações formais, padronizada nos dicionários e gramáticas.

Assim, torna-se imperativo que a criança tenha acesso à norma padrão, no sentido de facilitar a sua integração e sucesso sociais, aprendendo a adaptar o seu discurso e os vários níveis de língua, aos diferentes contextos e situações. No entanto, esta aprendizagem não poderá significar o menosprezo e/ou a rejeição do dialeto/variante que adquiriu em casa, no contacto com a família e com os seus pares.

Para Skinner, o desenvolvimento do comportamento verbal resulta da interação da criança com o meio, imitando os que a rodeiam. O meio e, particularmente, os pais são determinantes, logo o desenvolvimento da linguagem depende do contexto em que a criança nasce e cresce e das suas variáveis. Esta aprende por imitação e pela prática.

Labov (1975), ao analisar “a lógica do inglês não-padrão”, considera que a situação social é a mais poderosa determinante do comportamento verbal. Assim sendo, a melhor estratégia para compreender as capacidades verbais das crianças é estudá-las no contexto cultural onde elas se desenvolvem (1975: 201).

“It means that the social situation is the most powerful determinant of verbal behavior and that an adult must enter into the right social relation with a child if he wants to find out what a child can do(...)” (Labov, 1975:191).

Segundo Labov (1975), a ‘teoria da privação verbal’ falha no facto de considerar que as lacunas e dificuldades relacionadas com a educação de crianças que vivem em meios desfavorecidos decorrem de problemas do foro individual, quando na verdade toda a problemática assenta no meio ambiente onde estas são criadas. Quando as dificuldades se apresentam num vasto grupo, é preciso olhar para os aspetos socioculturais como obstáculos à aprendizagem (1975: 208).

Corroborando esta ideia, Inês Sim-Sim (1998), salienta que o desenvolvimento lexical é determinado pelo ambiente sociocultural em que se cresce e, em termos de desenvolvimento da linguagem, este é talvez o domínio mais afetado pelo meio.

Dos 0 aos 5 anos a criança adquire rapidamente novas palavras e novos conceitos e quando chega à escola já tem um domínio lexical, na sua língua materna,

bastante razoável. Desta forma, pode considerar-se que, à semelhança do que acontece nos outros domínios do desenvolvimento da linguagem, também no âmbito lexical, a maturação neurológica parece ter um papel preponderante, relacionando-se com a rápida aquisição lexical, na infância e com o refinamento desta mestria ao longo da vida. O desenvolvimento lexical começa antes de a criança produzir as primeiras palavras e vai evoluindo de acordo com as experiências de vida do sujeito. Sendo fortemente influenciado pelo meio, o professor pode ter uma atitude que promova o domínio vocabular, diminuindo as diferenças sociais entre os alunos.

Aprender um novo lexema implica conhecer o seu significado e reconhecer (compreender) e usar (produzir) um conjunto de formas derivadas do mesmo lexema. Num dado espaço e período de tempo, produzimos menos palavras do que as que compreendemos, o nosso léxico recetivo ou passivo é sempre superior ao léxico ativo ou expressivo.

As palavras são a representação verbal do real mas não são o real. Pode representar-se o real através do desenho, do gesto, ou das palavras. A relação entre o nome e a entidade a que esse nome se refere é convencionalizada, trata-se de uma relação arbitrária, é por convenção que os falantes de uma língua partilham uma palavra para referirem um determinado conceito.

A criança acede ao significado da palavra através do contexto, quantos mais forem os contextos em que a criança a ouve, mais aperfeiçoará o significado da mesma.

Segundo Inês Sim-Sim (1998), o desenvolvimento lexical é determinado pelo ambiente sociocultural em que se cresce e, em termos de desenvolvimento da linguagem, este é talvez o domínio mais afetado pelo meio. Assim sendo, é de considerar a hipótese, segundo a qual crianças provenientes de um meio sociocultural mais favorecido terão um melhor desempenho do que as que crescem num ambiente social e culturalmente menos rico.

Maria Raquel Delgado Martins (1996) defende que “as crianças provenientes de meios socioculturais baixos revelam grande atraso em relação aos seus pares de meios socioeconómicos mais elevados” (Martins, 1996:92).

Ideia corroborada por Mira Mateus (2008a), que defende que para além dos elementos exclusivamente linguísticos, deverão ser tidos em consideração os aspetos externos que condicionam a aquisição/aprendizagem da LM e de uma LNM, tais como as características socioeconómicas e socioculturais do aprendente.

Assim, podemos concluir que, apesar do desenvolvimento da linguagem estar dependente de outros fatores, como os biológicos, os cognitivos e os emocionais, o ambiente sociocultural onde a criança cresce é determinante na forma como esta adquire a LM, influenciando também a aprendizagem de uma L2.

Considerando que o nosso estudo incidirá, predominantemente, no domínio lexical, nos próximos pontos abordaremos, de forma mais específica, o lugar do léxico na aquisição/aprendizagem da LM e da LNM.

1.3.4. O Lugar do Léxico e Vocabulário/ das expressões idiomáticas na Aquisição/ Aprendizagem da LM

A forma como se processa o desenvolvimento lexical da criança é ainda uma incógnita, tendo em conta que muitas são as opiniões e estudos que apresentam resultados e conclusões bastante díspares, quando tentam quantificar o número de itens lexicais que uma criança domina, conforme a sua idade.

Segundo Inês Sim-Sim (1998), as primeiras palavras surgem a seguir ao período de lalação e são, geralmente monossílabos ou reduplicação de sílabas (como na lalação) às quais a criança passou a atribuir um significado. Torna-se difícil definir onde termina a lalação e surgem as primeiras palavras. Contudo, segundo os estudos realizados, o desenvolvimento lexical segue padrões universais e acredita-se que a primeira palavra surge entre os nove e os doze meses e, a partir daqui, até aos seis anos o domínio vocabular aumenta a um ritmo alucinante.

As primeiras produções da criança referem-se a pessoas mais próximas, alimentos preferidos, acontecimentos importantes para elas, entre outras situações. Assim, quanto mais fácil for a articulação da palavra, mais facilmente entrará no léxico da criança. Os nomes são também mais frequentes do que outras classes gramaticais, talvez por serem os mais usados pelos adultos quando se dirigem ao bebé.

Assim sendo, a aquisição dos primeiros vocábulos parece depender da composição fónica destes, ou seja, da facilidade ou não da sua pronunciação e da influência dos adultos, essencialmente, da escolha vocabular que estes fazem quando se dirigem à criança.

Segundo Inês Sim-Sim (1998), “aos dois anos e meio o número de palavras usadas pelas crianças é seis vezes superior ao número produzido aos dois anos, e aos três anos e meio triplica a produção dos dois anos e meio” (1998:127). Depois aumenta a um ritmo mais lento.

A criança consegue compreender mais vocabulário do que produz, ou seja, a apreensão do significado da palavra precede a produção da mesma.

O facto de conhecer um vasto leque de palavras não significa que a criança use todos os dias. Há vocabulário que utiliza com mais frequência e quotidianamente e outro que usa mais esporadicamente, chamado vocabulário passivo.

Clark, referido por Sim-Sim (1998), defende o princípio do contraste na aquisição lexical, segundo o qual “qualquer diferença na forma gera diferenças no significado.” (1998:128), o que significa que perante uma nova palavra o falante reconhece um significado diferente do das palavras conhecidas. Além disso, confrontada com sinónimos, a criança opta por utilizar as palavras que conhece. Outra implicação deste princípio prende-se com a invenção de palavras para colmatar lacunas lexicais.

Assim, a criatividade lexical é característica do vocabulário infantil e manifesta-se sempre que a criança não sabe ou se esquece da palavra que representa a realidade que esta quer exprimir.

A aquisição de novo vocabulário ocorre durante as conversas em que a criança participa ativa ou passivamente. Posteriormente ela usa a palavra aprendida noutras situações para se inteirar do seu significado. Às vezes, a título de experiência usa palavras para experimentar o seu sentido, aplicando-as bem ou não.

Até aos seis anos a aquisição lexical é rápida e em grande quantidade e a criança, nesta altura, já é capaz de falar sobre vários temas e começa a perceber, não apenas o significado individual das palavras, mas também o facto de a mesma palavra poder ter significados diferentes, ou que palavras diferentes significam o mesmo, ou ainda que conceitos opostos são expressos por antónimos.

Com a idade, a criança vai reformulando o significado das palavras, as definições dos vocábulos mudam à medida que a criança cresce, inicia a vida escolar e se vai familiarizando com mais temas. A percepção de que o contexto pode alterar o significado da palavra é mais tardia, ao nível do desenvolvimento da competência lexical.

No entanto, conhecer uma palavra implica saber o seu significado, ou seja conhecer os atributos que determinam a formação do conceito que a palavra representa.

Mas nem todos os falantes atribuem o mesmo significado às palavras, ao aprender uma nova palavra podemos não perceber integralmente o seu significado. A extensão e precisão do léxico dependem da experiência de vida de cada um e são aquilo a que se chama definição verbal. “O acesso ao significado corresponde à identificação categorial do item” (Sim-Sim,1998:122).

Se compararmos a forma como um adulto explica o significado de uma palavra com a forma como a criança explica a mesma palavra, percebemos que há diferenças, ou seja, apesar de partilharem os mesmos rótulos lexicais, a extensão e precisão do significado não são exatamente as mesmas.

A riqueza lexical (o tipo de vocabulário que se usa) é determinada pelo meio sociocultural em que se cresce. Em termos de desenvolvimento da linguagem, este é talvez o domínio mais afetado pelo meio.

Segundo a linguística chomskiana, existe a noção de léxico enquanto inventário de palavras e a de léxico enquanto competência lexical. Assim, é esta competência lexical, enquanto conhecimento implícito que nos permite gerir e organizar o que sabemos sobre os itens lexicais particulares. Desta forma, até uma certa idade, que não nos preocupamos aqui em delimitar com precisão, pois pode variar de pessoa para pessoa, adquirimos o domínio dos mecanismos necessários para lidar com o léxico; a partir daí, surge a aquisição de itens lexicais novos ou de novos significados para itens lexicais já conhecidos.

Vilela (1979) refere que o léxico de uma língua é constituído pelo conjunto de palavras dessa língua e “identifica-se com a noção de «dicionário de língua» e/ou inventariação dicionarística das entradas lexicais”, sendo também entendido como “competência lexical do falante/ouvinte nativo de uma língua” (1979:10).

Tanto na aquisição da língua materna, como na aprendizagem da língua estrangeira, o conhecimento lexical resulta, em primeira instância, da aquisição da competência lexical e, posteriormente, das experiências vividas pelos falantes, ou seja, através do uso contextualizado das palavras. Assim sendo, talvez a melhor situação para aprender palavras novas seja uma situação em que essas palavras aparecem de algum modo contextualizadas. Aprender/ensinar o léxico não é apenas acumular

conhecimentos sobre palavras particulares, mas sim adquirir mecanismos que permitam desenvolver a competência lexical.

Isabel Leiria (2001) refere o facto de “aprender uma palavra ser muito mais do que aprender o seu significado” (2001:14). Ela tem de ser reconhecida pelos vários sistemas de representação, o fonológico, semântico e sintático. Aprender uma palavra significa conhecer o seu comportamento a nível sintático, semântico e fonológico.

Contudo, há fatores que afetam a aquisição de uma palavra e que fazem com que seja mais fácil ou mais difícil estabelecer as conexões corretas dentro de cada um dos sistemas. Referimo-nos aos fatores de natureza formal como a pronunciabilidade, a ortografia, a morfologia, a extensão e a semelhança com outros itens lexicais, e aos fatores de natureza semântica, relacionados com o facto de tratar-se de lexemas concretos ou abstratos e com o seu grau de especificidade.

Isabel Leiria (2001), citando Hatch e Brown, distingue ‘léxico’ de ‘vocabulário’, afirmando que a noção de léxico se refere a todo o sistema de formação de palavras, onde se inclui a morfologia, o estudo da formação de palavras na língua. O termo pode também referir o modo como as formas são sistematicamente representadas no cérebro, constituindo o léxico mental. Já o conceito de vocabulário refere-se a uma lista de palavras de uma dada língua que os falantes podem usar. Assim, o léxico é mais rico do que o vocabulário.

Segundo a mesma linguista, o léxico mental é constituído pelas entradas lexicais, sendo “um repositório de conhecimento declarativo sobre as palavras de uma língua”(2001:69), conhecimento este que está relacionado com o significado (semântica), com a sintaxe, com a morfologia e com a fonologia.

Assim, a aprendizagem do léxico estará também relacionada com a memória, considerando que as entradas lexicais serão entradas da memória, estando o registo, armazenamento e recuperação das palavras dependente da memória.

Nem todos os itens são entradas lexicais, as formas flexionadas do mesmo verbo, por exemplo, fazem parte da mesma entrada. Em cada entrada lexical está presente informação semântica, sintática, morfológica, fonológica e ortográfica.

Nos últimos anos, tem sido reconhecido ao léxico um papel central na construção da gramática interna de um falante de qualquer língua. Mas a compreensão do discurso, pelo ouvinte, implica conhecimentos linguísticos e extra-linguísticos: propriedades acústico-fonéticas; lexicais, sintáticas, semânticas e o conhecimento geral e não linguístico do mundo. Deste modo, os psicolinguistas afirmam que “o léxico mental é o elo central no processamento da linguagem” (Leiria, 2001:65).

“O léxico mental de um sujeito adulto não só é rico dentro de cada entrada mas também em conexões entre as diferentes entradas. São relações paradigmáticas e sintagmáticas que se estabelecem e que criam essa rede de conexões”. (Leiria, 2001: 83)

Ou seja são relações de tipo semântico e de tipo sintático que criam as ligações entre as entradas lexicais. Contudo, a autora salienta que “a activação de um item lexical também pode resultar de conexões do tipo imagético, enciclopédico ou afectivo ou de outro qualquer que esteja associado à entrada em causa”(idem). Desta forma forma,

“para um falante nativo adulto, saber uma palavra consiste em saber os seus possíveis significados, as suas extensões metafóricas, as suas restrições pragmáticas, a categoria a que pertence e as restrições sintácticas a que está sujeita numa frase ou num enunciado, as suas características fonético-fonológicas, a sua estrutura morfológica, formas derivadas e flexão, e as suas relações paradigmáticas e sintagmáticas com outras. E, no caso de sujeitos escolarizados, a tudo isto se junta saber escrevê-la.” (Leiria, 2001, 83).

No entanto, a mesma investigadora refere que o conhecimento que os falantes têm das entradas lexicais não é igualmente rico em relação a todas elas, variando de palavra para palavra e de sujeito para sujeito, estando condicionado pela frequência do uso e por fatores intralexicais como os traços semânticos, categoria sintática, maior ou menor complexidade na sua pronúncia, entre outros.

Nem todos os itens são entradas mas nem sempre é fácil determinar quais constituem entradas, sendo difícil definir quantas palavras tem uma língua ou quantas palavras conhece um adulto ou uma criança, falantes nativos dessa língua. Assim, nesta área, as opiniões são muitos díspares entre os investigadores porque os resultados dos

estudos variam conforme a metodologia usada e do que cada um considera uma palavra ou uma entrada lexical.

Assim, o conhecimento de um item lexical depende das suas características fonético-fonológicas, da classe gramatical, da sua frequência de uso, entre outros fatores.

Perante o exposto, podemos concluir que, quanto mais desenvolvido for o conhecimento lexical de um sujeito, mais facilidade terá em exprimir o seu pensamento de forma clara e adequada, estando ainda em melhores condições para refletir e assimilar conceitos. Ao contrário, um indivíduo cujo acervo lexical seja insuficiente para o ato da comunicação ver-se-á limitado no seu próprio desenvolvimento mental, na capacidade de compreender os outros e de interagir. Assim, quanto mais variado e ativo for o vocabulário disponível, mais claro e estruturado será o processo mental da reflexão e o ato de comunicar.

O desenvolvimento do conhecimento lexical vai-se construindo e aprimorando ao longo da vida do indivíduo que utiliza uma língua natural e vai depender, significativamente, das experiências de vida deste último e sobretudo dos ambientes e contextos em que se movimentar.

O léxico também deve ocupar um espaço significativo na aprendizagem de qualquer L2, pois aprender o léxico de uma L2 não é uma simples transposição do conhecimento léxico da LM, fazendo a equivalência palavra a palavra.

Sobre esta temática refletiremos mais detalhadamente no ponto seguinte.

1.3.5. O Lugar do Léxico e Vocabulário/ das expressões idiomáticas na Aquisição/ Aprendizagem da LNM/L2

Ao aprender-se uma L2 nunca se parte do zero, pois neste processo de aprendizagem há que ter em consideração a existência prévia de uma língua materna. Assim, o aluno já traz consigo toda uma bagagem cultural que deve ser tida em conta, pois esta vai interferir na aprendizagem da nova língua. Por exemplo, há todo um conjunto de competências individuais, adquiridas e desenvolvidas ao longo do processo de aquisição da LM, que podem influenciar (positiva ou negativamente) a aquisição e uso da L2. Trata-se daquilo a que talvez possamos chamar ‘competências comunicativas prévias’. Desta forma, pensa-se que quem melhor dominar a LM mais facilidades terá na aquisição da L2.

“Da dimensão do léxico na L2 depende com certeza a sua organização e acessibilidade.”(Leiria, 2001: 85). Considerando as diferenças entre a organização do léxico da L1 e da L2, a mesma autora refere que, inicialmente pensava-se que a organização do léxico da L2 era idêntica à de uma criança na sua L1. Atualmente os investigadores consideram que “as semelhanças e diferenças estão muito mais relacionadas com a dimensão e com a profundidade do conhecimento do léxico do que com o factor idade.” (Leiria, 2001:86).

A dimensão do vocabulário e do conhecimento lexical é condicionada pelo nível de proficiência linguística do falante, pelo canal e pela relação entre a sua L1 e a L2 que aprende.

Inicialmente, quando o indivíduo aprende uma L2, o seu vocabulário é restrito e o léxico pouco estruturado. Os conhecimentos em termos de produção são sempre inferiores aos conhecimentos que permitem a compreensão, principalmente quando a L1 e a L2 são línguas próximas como o Português e o Espanhol. Mas com o tempo de aprendizagem, a diferença vai sendo menos acentuada.

Antes de falar, o indivíduo decide “o que é que quer falar e como o quer fazer” (Leiria, 2001:73). Segundo o objetivo comunicativo, o indivíduo, através do conhecimento procedimental e do conhecimento declarativo, determina o tipo de ato de fala e a perspetiva que considera mais adequados à situação. Mas para haver comunicação, o falante tem de estar motivado para comunicar. Assim a mesma autora

salienta que, por vezes, as dificuldades de aprendizagem face a uma língua surgem por falta de motivação, sendo importante que os professores empreguem estratégias que motivem os alunos para as tarefas propostas, essencialmente para comunicar.

Segundo Turazza (1998), a aquisição de um novo vocabulário de uma L2 implica o desenvolvimento de competências que devem possibilitar o contacto ou a compreensão por parte do falante de uma realidade cultural diferente da sua e adequada à língua que aprende. No fundo, é importante que o falante tenha conhecimento sobre os valores, crenças, costumes e hábitos, característicos da cultura associada à língua que aprende, e que esta realidade cultural seja compreendida e aprendida ao mesmo tempo que emprega o vocabulário e as construções frásicas próprias da L2.

Efetivamente, o léxico de uma língua tem nas suas formas vocabulares profunda relação com os valores culturais dos seus falantes nativos, ou seja, revela a matriz cultural de um povo. Assim, o indivíduo que aprende uma L2, ao usar o novo vocabulário identifica-se com o *outro*, ensaiando compreender a amálgama de significados e de sentidos que se clarifica à medida que percebe a nova realidade cultural.

Como já referido, a aquisição do léxico é fortemente condicionada pelo meio e dá-se, essencialmente, através de processos de contextualização, logo a aprendizagem do vocabulário implica a aprendizagem de conteúdos socioculturais

Charlotte Schapira (1999) define duas categorias de estereótipos: os “estereótipos de pensamento” e os estereótipos de língua ou “estereótipos linguísticos”.

“Les premiers [stéréotypes de pensée] fixent dans une communauté donnée, des croyances, des convictions, des idées reçues, des préjugés, voire des superstitions: les Ecossais sont réputés avarés, les Polonais boivent beaucoup, il fait beau à la St. Jean, après l’Ascension le temps se gâte, qui est heureux au jeu est malheureux en amour, il faut toucher du bois pour faire durer sa chance.”(1999:1,2)

Os “estereótipos de pensamento” funcionam como representações e conceitos comuns que os indivíduos de uma comunidade partilham uma vez que os receberam pela tradição cultural. Quando os estereótipos de pensamento se assumem como

expressões próprias de uma língua, correspondem aos “estereótipos linguísticos” que representam as expressões que os falantes guardam na sua memória e que foram adquiridas com o conhecimento e o uso da língua.

Marques e Teletin (2011) salientam que:

“o domínio da fraseologia, e mais especificamente o domínio dos enunciados estereotipados e as expressões idiomáticas, constituem uma prova importante do grau de proficiência e competência no uso de uma língua estrangeira.” (2011:4)

Corroborando esta ideia Biderman (1996) acrescenta:

“o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objecto da comunicação lingüística. A informação veiculada pela mensagem faz-se, sobretudo, por meio do léxico, das palavras lexicais que integram os enunciados (...) Assim, o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana (...) o léxico é o lugar do conhecimento, sob o rótulo sintético de palavras - os signos lingüísticos.” (Biderman, 1996: 27,28)

Como já mencionado, aprender uma L2 implica uma aproximação ao mundo e à cultura do *outro*, implica aprender a forma de ser, de pensar, de sentir e de agir dos falantes nativos dessa língua e saber usá-la adequadamente em situação real. Desta forma, a aprendizagem e uso de uma língua requerem várias competências e não apenas o conhecimento lexical e a gramática da mesma. Assim, para se tornarem falantes e ouvintes ideais, os indivíduos devem possuir o que Hymes(1971) denominou de competência comunicativa.

Hymes (1971) propôs uma abordagem- no sentido de investigar as regras de uso de uma língua no seu ambiente natural, ou seja, nos diferentes contextos sociosituacionais em que se realiza a comunicação verbal de uma comunidade. Esta abordagem tem de dar conta das regras que moldam a competência comunicativa dos membros desta comunidade.

O mesmo investigador salientou ainda que a noção de ‘competência linguística’ proposta por Chomsky, é insuficiente para explicar as regras do uso e da interação linguística na sociedade, sublinhando que este último não faz a devida distinção entre ‘competência linguística’ e ‘desempenho linguístico’

Chomsky defende que a competência linguística é o conhecimento tácito de uma língua (da sua gramática ao nível da sintaxe, da morfologia, da fonética e fonologia e da semântica) por parte de um falante/ouvinte ideal que lhe permite, a partir de um conjunto limitado de regras, produzir um número infinito de enunciados, nessa mesma língua.

Por sua vez, o desempenho linguístico é o uso real da língua em situações concretas. Este pode ser influenciado por fatores psicológicos como o medo, a negligência, o nervosismo, entre outros; por fatores fisiológicos, como a dor ou a fadiga e por fatores ambientais como o ruído, ou um ambiente novo ou diferente do habitual.

Assim sendo, Hymes (1971) propõe o conceito de competência comunicativa, noção que integra um conjunto de competências e conhecimentos que permite aos falantes de uma língua interpretar e usar, de forma apropriada, as variantes linguísticas desta última, de acordo com o contexto e pressupostos socioculturais.

O mesmo investigador salienta que, a criança, ao adquirir as regras gramaticais, aprende simultaneamente a adaptar o seu discurso ao contexto, às pessoas com quem fala, ao ambiente social em que se integra, entre outros fatores. Desta forma, este processo de aquisição baseia-se na competência comunicativa da criança e na sua capacidade para participar na sociedade não apenas como mero falante mas como um membro comunicante.

Neste sentido, a competência comunicativa é constituída por um conjunto de competências: a competência linguística, a competência sociolinguística, a competência pragmática e psicolinguística.

Desta forma, no ensino e aprendizagem de uma L2, o primeiro objetivo a atingir é o desenvolvimento da competência comunicativa, considerando as componentes linguística, sociolinguística e pragmática.

Sendo a língua o instrumento por excelência da comunicação social e cultural, é a compreensão das duas culturas, a da Língua Materna e a da Língua Estrangeira, que permite ao indivíduo desenvolver uma consciência inter e multicultural. Neste sentido, na aquisição de uma L2, é imperativo o desenvolvimento da competência comunicativa, considerando que esta está relacionada com a capacidade de usar a língua de acordo com as circunstâncias e o local onde o falante se encontra, permitindo-lhe variar o seu discurso, através dos vários níveis de língua, de forma a fazer-se entender. De acordo com o QECRL,

“o utilizador e o aprendente de uma língua são “actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.” (QECRL 2001: 29)

Ainda segundo o QECRL, “A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: *linguística, sociolinguística e pragmática.*” (QECRL 2001: 34)

A competência linguística relaciona-se com as competências lexicais, fonológicas e sintáticas, semânticas e ortografias; a competência sociolinguística implica o conhecimento face ao uso social da língua; a competência pragmática envolve as competências discursiva, funcional e de conceção.

“Dentro da multicompetência comunicativa destaca-se a competência lexical e sociocultural como uma das vertentes essenciais para um eficaz desempenho no processamento da informação. Recusando por inteiro a ideia de que a aprendizagem do léxico surge de modo automático e intuitivo, bastando a imersão na língua” (Figueiredo e Figueiredo, 2010:157)

As investigadoras supracitadas defendem que a aprendizagem do léxico deve surgir a partir de “situações concretas de usos”, trabalhando o vocabulário por unidades temáticas e por etapas que devem passar por: “a) compreender; b) reter; c) reutilizar; d) reconhecer; e) incorporar; f) Produzir.” (Figueiredo e Figueiredo, 2010:158). Desta forma, o estudante vai percebendo o sentido e valor pragmático das palavras e das expressões, de forma a poder compreendê-las e utilizá-las com proficiência.

“No ensino-aprendizagem do léxico, correm a par dois aspectos: um de carácter cognitivo e outro de carácter sociocultural.” (Figueiredo e Figueiredo, 2010:158) É o domínio dos aspetos socioculturais e pragmáticos que permite a modificação e o enriquecimento do léxico mental dos falantes.

“Ensinar o léxico, ao nível das unidades léxicas e ao nível das unidades fraseológicas, implica proporcionar ao aluno recursos para compreender e expressar intenções e conotações implícitas no discurso, implica desenvolver a competência comunicativa e a aproximação a uma outra cultura.” (Figueiredo & Figueiredo, 2010:158)

O domínio do léxico e das unidades fraseológicas permite minorar os mal-entendidos culturais e sociais, sendo da máxima importância trabalhar estes aspetos com os alunos.

As mesmas autoras acrescentam que:

“desenvolver a competência lexical do aprendente, quer ao nível das unidades lexicais quer ao nível das unidades fraseológicas, é proporcionar recursos para a descodificação de todo o acto comunicativo.” (Figueiredo & Figueiredo, 2010:155)

Considerando o anteriormente explicitado, aprender uma língua nova não é só alcançar uma certa proficiência linguística da mesma. Aprender uma língua pressupõe também a capacidade de o indivíduo interpretar e compreender o *outro* e de se relacionar com uma nova realidade sociocultural.

1.4. A variação linguística

Segundo Inês Duarte (2000), o modo primário da linguagem humana é o oral. Embora o nosso comportamento verbal esteja relacionado com o conhecimento que o suporta, outras variáveis como a cultural e a social condicionam a nossa forma de falar.

Assim, à semelhança do que acontece com outros idiomas, a língua portuguesa não é homogênea, apresentando variações relacionadas com fatores de naturezas diversas.

Existem vários níveis em que a variação pode ocorrer: fonético e fonológico, morfológico, sintático, semântico e lexical. Para além disso, a variação pode relacionar-se com vários fatores como o geográfico (dialetos), o social (socioleto), técnico-profissional (linguagem técnica), histórico (temporal) ou lexical. Há ainda a variação relacionada com fatores pragmáticos e discursivos (variação diafásica), que implica o uso de diferentes registos de língua conforme cada situação, mais ou menos formal, requer. Cada falante tem também os seus hábitos discursivos e usa preferencialmente umas construções frásicas em vez de outras, tendo o seu próprio idioleto (Ferreira *et al.*, 1996).

Corroborando esta ideia, Paulo Nunes da Silva (2010) considera que existem diferentes fatores subjacentes à diversidade de uma língua, que podem ser do foro geográfico, social e individual ou situacional, dando origem a vários tipos de variação linguística sincrónica que passamos a explicitar.

A variação diatópica (ou variação geográfica ou variação regional) relaciona-se com os diferentes modos de falar uma língua que os falantes adotam de acordo com as zonas geográficas onde habitam, sendo a Dialetologia (Geografia Linguística) a disciplina linguística que estuda os fenómenos da variação regional.

Contudo, Nunes da Silva (2010) afirma que,

“em rigor, não é a geografia, em si mesma, que determina os diferentes modos de falar uma língua natural; mas a dispersão espacial dos falantes de uma língua contribui para que as comunidades que falam essa língua tenham comportamentos linguísticos distintos.”(Silva, 2010:239).

As variações ao nível fonético e lexical são aquelas em que mais facilmente se identificam as diferenças regionais, considerando que habitantes de zonas distintas apresentam pronúncias diversas e utilizam lexemas diferentes para designar a mesma realidade/objeto. As diferenças também existem ao nível fonológico, morfológico, sintático e semântico, mas são menos perceptíveis e em menor número.

Ao nível da língua portuguesa a variação diatópica, principalmente ao nível fonético e lexical, pode detetar-se entre os habitantes das diferentes regiões de Portugal continental e insular, mas também é fácil de identificar junto de falantes de diferentes nacionalidades como, por exemplo, brasileiros, angolanos, moçambicanos, guineenses, cabo-verdianos, são-tomenses e timorenses, que têm o português como língua materna.

A nível fonético damos como exemplo a chamada troca do [v] pelo [b], característica da região do norte de Portugal e, em termos lexicais, tomemos como exemplo o lexema “ovelha” que, na região de Trás-os-Montes, em Bragança, é frequentemente substituído pelo regionalismo “canhona”.

Os regionalismos são característicos do modo de falar dos indivíduos de uma determinada região, permitindo identificar a zona de origem dos falantes que os verbalizam. O dialeto, por sua vez, “constitui um modo de falar próprio dos falantes de uma região, o qual se caracteriza por integrar um conjunto de regionalismos.” (Silva, 2010:245).

Desta forma, o investigador Paulo Nunes Silva (2010) salienta que:

“Juntamente com as diferenças a nível fonético, as diferenças a nível lexical são as que mais frequentemente condicionam o sucesso da comunicação entre dois falantes de português oriundos de regiões geográficas diversas. O uso de designações distintas para referir uma mesma entidade pode, em situação de comunicação, exigir o recurso a sinónimos ou a descrições pormenorizadas da entidade denotada, de modo a que a intercompreensão se mantenha.” (2010:242).

A outros níveis as diferenças são menores e não condicionam o entendimento entre os falantes.

Em cada língua há vários dialetos, caracterizados por múltiplos regionalismos, de acordo com as diversas regiões geográficas onde essa língua é falada. Assim sendo, como salienta o autor supracitado, em todas as línguas a norma corresponde também a um dialeto: “a norma do PE corresponde a um dialecto. Mais especificamente, a norma do PE equivale ao dialecto falado pelos indivíduos que habitam a faixa litoral do território entre Coimbra e Lisboa.” (Silva, 2010:245,246)

Deste modo, a norma não é mais do que uma variedade dialetal utilizada em contexto escolar e nos meios de comunicação, sendo determinada por razões de natureza extralinguística que se prendem com fatores políticos, históricos e socioculturais. Em termos linguísticos, o dialeto que constitui a norma não é ‘superior’ nem ‘inferior’, não é ‘melhor’ nem ‘pior’ do que os outros dialetos de uma língua.

A valorização do dialeto padrão decorre de motivos culturais, institucionais, políticos, entre outros, sendo uma variedade socialmente mais prestigiada, sem que isto signifique que a norma é uma variedade superior ou inferior a qualquer outra.

Paulo Silva afirma ainda que “a língua portuguesa tem actualmente duas variantes nacionais plenas - o português europeu e o português do Brasil. Em cada uma dessas variantes, há uma norma e vários dialectos com características próprias.” (Silva, 2010:249)

Assim, podemos concluir que nenhuma língua viva é homogénea e “A variação sincrónica não constitui um “defeito” das línguas naturais; ela apenas reflecte a variação sociocultural inerente aos sujeitos falantes que as utilizam.” (Silva, 2010: 250).

Por sua vez, a variação diastrática é consequência de aspetos socioculturais, ou seja, dos diferentes usos da língua, decorrentes da profissão de cada indivíduo e dos contactos que mantém com pessoas de um dado grupo socioprofissional. O grau de escolarização, o ambiente sociocultural e as realidades com que lidam frequentemente, condicionam o modo de falar dos sujeitos. Estas diferenças são estudadas no âmbito da sociolinguística.

Segundo Silva (2010) “A variação diastrática concretiza-se, sobretudo, no nível lexical,” (2010:255), sendo significativamente condicionada pelo nível de escolarização dos falantes. Desta forma, há termos mais comuns entre falantes com baixa escolaridade

e outros mais frequentes entre indivíduos mais escolarizados, da mesma forma que, existem profissões que utilizam um vocabulário técnico que não é habitual utilizar-se na linguagem corrente.

Ao nível da variação diastrática, existem ainda as gírias que podem ser usadas por grupos específicos, com o objetivo de tornar a mensagem incompreensível, para os elementos exteriores ao grupo. A gíria constitui, normalmente, uma marca de coesão do grupo.

O calão também se insere na variação linguística diastrática, não apresentando diferenças estritamente linguísticas relativamente à gíria. No entanto, o calão é constituído por vocábulos que denominamos, regra geral, por asneiras, sendo-lhe atribuída uma conotação pejorativa e negativa. Habitualmente é associado, a falantes com baixo nível de escolarização, pertencentes a meios socialmente desprestigiados.

As linguagens técnicas, as gírias e o calão são três tipos de socioletos, definindo-se como variedades linguísticas utilizadas pelos membros de um grupo socioprofissional.

A variação diafásica manifesta-se, sobretudo, nos níveis lexical e sintático, uma vez que, decorre das escolhas lexicais e construções sintáticas que o falante usa, de acordo com a situação de comunicação perspectivada. Deste modo, os indivíduos adaptam o seu discurso, de acordo com “O grau de formalidade ou de informalidade da situação, o tema da conversa, o local onde ela decorre, a idade dos interlocutores, o seu estatuto social e o tipo de relacionamento que mantêm entre si.” (Silva, 2010:259)

É também no âmbito da variação diafásica que se integram os registos escrito e oral, sendo o registo escrito, geralmente, mais cuidado do que o registo oral, porque é mais refletido, existindo uma seleção mais criteriosa dos vocábulos e uma sintaxe mais rebuscada.

Podemos ainda considerar que cada indivíduo possui um idioleto próprio, uma vez que todos utilizam mais umas palavras do que outras e todos usam mais umas construções sintáticas do que outras. O que significa que todos os falantes têm “um reportório próprio de palavras, de expressões, de estruturas sintáticas, de entoações e de pronúncias que lhe são inerentes”. (Silva, 2010: 265).

Desta forma, para além da competência linguística que permite aos falantes conhecerem o funcionamento da língua ao nível dos sons utilizados, das regras sintáticas, das palavras e expressões próprias da sua língua, os indivíduos possuem ainda competência comunicativa, considerando que têm a capacidade de adaptar o que dizem e o que escrevem aos seus interlocutores e à situação em que se encontram.

Nesta abordagem sobre a variação linguística, considerando as diferentes variantes da língua portuguesa que existem no nosso país, Lindley Cintra (1971) classifica os dialetos herdeiros do galego-português, do ponto de vista fonético, em 3 grupos – dialetos galegos, dialetos portugueses setentrionais, dialetos portugueses centro-meridionais. A variante transmontana, que nos propomos tratar, insere-se no grupo dos dialetos setentrionais que apresentam os traços distintivos que a seguir se enumeram.

A ausência de oposição entre os fonemas /v/ e /b/, mais comumente chamada “troca do v pelo b”. No português padrão a forma usada é, por exemplo, [‘vakɐ] (vaca), enquanto no Norte do país dir-se-á [‘βakɐ] ou [‘bakɐ]. Outro traço referido pelo autor é a realização áptico-alveolar dos fonemas /s/ e /z/. As transcrições fonéticas das palavras *casa* e *passo*, segundo o português padrão, serão [‘kazɐ] e [‘pasu], respetivamente, enquanto nos dialetos setentrionais as mesmas palavras são pronunciadas como [‘kazɐ] e [‘paʃu]. Outro traço a salientar é a permanência da oposição entre o fonema /tʃ/ (ch) e o fonema /ʃ/ (x), em início de sílaba. Falantes da norma articulam as palavras *chave* e *xaile* como [‘favi] e [‘fajli], enquanto em diversas zonas do Norte dir-se-á [‘tʃaβi] e [‘fajli]. Da mesma forma acontece com a conservação do ditongo /ou/ [ow]. No português padrão dir-se-á [‘oru] (ouro) e segundo os dialetos setentrionais pronunciar-se-á [‘owru] (ouro).

Lindley Cintra (1971) propõe ainda uma subdivisão no grupo dos dialetos setentrionais, distinguindo “um grupo de *dialectos do Alto-Minho e de Trás-os-Montes* e um grupo de *dialectos do Baixo-Minho, do Douro e da Beira Alta* (ou, se se quiser, um grupo *transmontano-altominhoto*” (1971:13). Assim, relativamente aos dialetos do Alto-Minho e de Trás-os-Montes, o investigador salienta:

“a existência de um sistema de quatro sibilantes - [s^h] e [z^h] ápticoalveolares (correspondentes aos grafemas s e ss), característicos de

todos os falares setentrionais, opondo-se a e convivendo com o [s] e o [z] predorsodentais (correspondentes aos grafemas ce,i, ç e z)."
(1971:13).

Atentando no dialeto transmontano utilizado no distrito de Bragança e que aqui nos importa salientar, verifica-se que algumas das características dos dialetos setentrionais, focadas por Lindley Cintra, registam-se, essencialmente, junto dos habitantes mais velhos das aldeias e vilas do distrito supracitado, considerando que já não é comum nos mais novos a realização dos fonemas /s/ e /z/ ápico-alveolares ([ʃ] e [z]), nem da palatal africada [tʃ], mantendo-se a comumente chamada troca do *v* pelo *b* e a conservação do ditongo [ow].

De acordo com Alexandra Rodrigues (2004):

“Na região de Bragança, em zonas mais rurais, subsistem ainda hoje as quatro sibilantes que pertenciam à norma do português entre os séculos XIV e XVI. A produção de passo e coser com articulação apical está mais próxima do latim, mas é tida socialmente como uma pronúncia menos prestigiante.” (2004:8).

O facto de ser considerada socialmente “menos prestigiante” e de se afastar daquela que é hoje vista como a norma tem conduzido ao progressivo desaparecimento da pronúncia ápico-alveolares de [s] e de [z].

O mesmo fenómeno tem vindo a verificar-se face à palatal africada [tʃ]. No seu estudo sobre os falares transmontanos, Isabel Santos (2008) conclui que “A manutenção da africada surda é mais visível nos falantes analfabetos” (2008:73). Ideia que reforça afirmando que “nos falantes analfabetos a percentagem de ocorrência da africada surda e da semivocalização da lateral é superior quando comparada com a dos falantes alfabetizados” (2008:140).

Ainda sobre esta temática, Isabel Santos (2008) considera que nesta região nota-se uma tendência para a realização da fricativa [ʃ] que anuncia um processo lento do desaparecimento da africada (2008:25).

Como já referido, nas sociedades que têm uma língua de cultura, uma das variedades geográficas e sociais adquire maior prestígio e passa a ser considerada norma

ou língua padrão. Não porque tenha características linguísticas que mereçam maior valorização, mas pelo papel que passa a desempenhar como língua oficial, de cultura e de escolarização.

Desta forma, o facto de o dialeto usado se afastar do português padrão pode trazer dificuldades aos seus utilizadores ao nível da adaptação e integração na escola e na própria sociedade, uma vez que, existem ainda bastantes preconceitos face à diferença.

“E porque a escola é o lugar marcado pelo poder para a orientação da sociedade, a evidência da não escolarização, quando se utiliza um registo diferente da norma, é elemento de discriminação.” (Mateus, 2005:17)

A escola tem hoje o problema de levar falantes de variedades sociais e geográficas distintas da língua padrão a acederem a esta última, caso contrário pode condená-los à marginalização social.

Só o preconceito e/ou ignorância levam a afirmar que existem línguas superiores a outras ou línguas complexas e línguas primitivas.

Mattos Silva (1988) salienta que o conceito de língua histórica se forma a partir de fatores históricos e políticos e que línguas históricas são todas as línguas humanas, também chamadas de línguas naturais. Segundo a autora, este é um conceito essencial para o entendimento da questão da língua portuguesa nas diversas variantes que ela assume nas diferentes situações geográficas, históricas e políticas em que ocorre (1988:4).

A investigadora refere que, apesar da diversidade da língua portuguesa, ela tem uma estrutura comum e fatores históricos que a unem. Cada variante é definida por normas linguísticas.

“Uma norma linguística é sempre definida sobre um «dialecto de prestígio» que é característico de um grupo social e de um centro cultural considerado modelar, por razões sócio-políticas e culturais; mas não por razões estritamente linguísticas.” (Mattos Silva, 1988:4).

Esta autora defende que a norma de prestígio resulta do “consenso entre letrados, académicos, gramáticos”(idem) e que existem em toda a comunidade de fala variações típicas, resultado da necessidade de intercomunicação interdialeto. Porém, linguisticamente, a norma tem o mesmo valor que qualquer outro dialeto ou variante de uma língua histórica. O seu prestígio advém de fatores extralinguísticos.

Corroborando a posição de Mattos Silva (1988), Mira Mateus (2005) salienta que, por vezes, são apresentados argumentos no sentido de valorizar uma(s) variedade(s) em detrimento de outra(s), como por exemplo, “o número de falantes, a importância histórica, o estatuto adquirido em contextos multilingues institucionalizados.” (2005:14,15). Contudo, a investigadora considera que tais argumentos são de carácter sociocultural e não linguístico, não justificando a superioridade de um dialeto em relação aos outros.

Ainda a este propósito, Mateus (2005) considera que a língua está em constante mutação e que nenhuma variedade, nem mesmo a norma, é superior a outra, do ponto de vista linguístico:

“essas mesmas formas excepcionais que a escola nos ensina vão sofrendo alterações, modificações, novas regras surgem e começam a ser aplicadas, outras caem em desuso. Não pode considerar-se, portanto, que determinado momento na história de uma língua, ou que a forma que se fixou em certa variedade, sejam superiores de um ponto de vista linguístico a outros momentos ou a outras formas.”(Mateus, 2005:14).

Segundo Mateus (2005), o desprestígio atribuído a alguns dialetos surge do facto de estes se distanciarem do português padrão, ou seja, da norma definida de acordo com a variante que se fala em Lisboa, onde “estão sediados os órgãos do poder. Mas se hoje a sede do poder político está na região de Lisboa, tempos houve em que o português falado no interior das Beiras determinava a pronúncia correcta.” (2005:15)

Assim sendo, a língua padrão ou norma de prestígio não é mais do que uma variante de uma língua histórica, escolhida como modelo a ser seguido por questões sociais, políticas e culturais.

Na defesa desta perspetiva, Possenti (1996) afirma verificar-se que os dialetos populares distinguem-se dos dialetos padrão não por uns serem mais simples do que os outros, nem pelo facto de os primeiros terem uma gramática mais fácil ou mais complexa, mas sim porque são diferentes. As diferenças entre dialetos relacionam-se mais com fatores sociais e com a avaliação que a sociedade faz deles, do que com questões gramaticais. Assim, a sociedade acaba por avaliar os dialetos de acordo com os seus utilizadores, ou seja, quanto menos prestígio social têm os falantes de um dialeto, menos valor tem o dialeto que falam. O autor conclui que, “a) não é mais difícil aprender um dialeto do que aprender outro; b) quem conhece um dialeto não é nem mais capaz nem mais incapaz do que quem conhece outro.” (1996:28).

Mattos Silva (1988) afirma que, atualmente, o dialeto já não é estigmatizado face à «língua de cultura», definida como literária, suporte da manifestação escrita, veiculada pela escola e tida como modelo.

“Por dialecto hoje se entende na linguística as variedades de uma língua histórica que caracterizam formas de falar específicas de lugares, estratos sociais, faixas etárias, com seus registros próprios quanto à formalidade da situação de comunicação, daí as designações metalinguísticas de dialectos diatópicos, dialectos diastráticos, dialectos diacrónicos.” (Mattos Silva, 1988:5)

No entanto, se ao nível dos estudos linguísticos a valorização dos dialetos é equitativa, no senso comum, o preconceito linguístico parece estar ainda muito presente na nossa sociedade, considerando que a discussão, sobre o uso da língua portuguesa e sobre a localidade onde esta “se fala melhor”, é recorrente entre os falantes do nosso idioma.

Mateus (2005) refere a este propósito que:

“Um dos problemas que mais ocupa e preocupa os falantes é o de conhecer o que é correcto ou incorrecto no uso da língua, de saber onde se fala correctamente e que formas linguísticas devem servir de modelo. Este conceito é muitas vezes mal entendido embora, evidentemente, a norma linguística tenha um papel social que deve ser tomado em atenção” (2005:13).

Gisele Prass (2005:3) argumenta que “A real unidade da língua não existe”, uma vez que, qualquer idioma sofre mudanças, tal como o provam as variantes linguísticas. Assim sendo, são vários os fatores que dão origem às variantes, como por exemplo, os geográficos, os socioeconômicos, os políticos, entre outros, sem esquecer as variantes expressivas como a linguagem poética, literária ou jornalística. A condicionante geográfica causa diferenças ao nível fonético e lexical, dando origem a pronúncias diversas e a vários vocábulos para designar uma mesma realidade.

Por seu turno, Prass (2005) salienta que o uso de qualquer língua é diferente segundo o contexto e objetivo da comunicação. Assim sendo, a linguagem oral assume características distintas da linguagem escrita, tal como a linguagem poética difere da prosa e a linguagem informativa da ficcional. Destacam-se ainda as gírias, a linguagem técnica, os dialetos, entre outras variantes. São as diferentes formas de expressão que enriquecem a língua, contribuem para a sua expansão e diversidade, permitindo a sua utilização, de acordo com as necessidades dos seus falantes (2005:4,5)

Prass (2005) reitera que, com o tempo, as palavras vão sofrendo transformações e adaptações, mudando o seu sentido ou significado, segundo as carências e uso dos falantes. A influência de outras línguas e culturas também não pode ser esquecida, uma vez que traz para a língua portuguesa novos termos, relacionados com a ciência, com a informática, com a gastronomia, entre outras áreas.

Uma língua é como um ser vivo. Mira Mateus afirma que:

“A nossa língua muda como mudam os nossos conceitos de vida, a nossa forma de estar, a arquitectura, a moda, o pensamento filosófico e científico e até a própria natureza. Por vezes tudo muda lentamente sem que, durante a vida inteira nos apercebamos disso.” (Mateus, 2002:1).

Assim sendo, as alterações e influências externas são inevitáveis e desejáveis para que a diversidade se mantenha e os idiomas possam colmatar e servir as necessidades e desejos comunicacionais de todos os seus usuários.

O uso da língua não se torna incorreto pela sua diversidade mas sim no “usá-la como forma de exclusão, como geradora de preconceito.”(Prass, 2005:7).

Não podemos dizer que o português usado em Coimbra é mais correto do que o usado no Porto, em Trás-os-Montes, no Alentejo, ou em qualquer outra localidade. Trata-se apenas de diferentes formas de falar, de acordo com os dialetos das várias regiões. Da mesma forma que, como refere Gisele Prass (2005):

“não podemos dizer que a linguagem literária é mais correta que a jornalística, não podemos marginalizar quem não fala o português culto, não podemos deixar que sejam ditadas regras que delimitem o uso da língua, pois esta é um património de seus usuários. O importante mesmo é respeitar as diferenças, sejam elas semânticas, sintáticas ou fonéticas.”
(Prass, 2005:7).

A propósito de alterações linguísticas, Mateus (2002) salienta que as causas da mudança fonética não são apenas exteriores: “a mudança endógena também se dá. Os fenómenos fonéticos desenvolvem-se muitas vezes pelo simples facto de a língua ser falada, usada. De geração para geração as palavras mudam de forma” (2002:7).

Para além das alterações fonéticas, dão-se as transformações lexicais, uma vez que, as palavras mudam o seu significado e surgem novos termos, devido ao contacto com outras variantes da língua, outros idiomas e novas realidades socioculturais. A título de exemplo, podemos considerar o que ocorre em algumas aldeias e localidades transmontanas, onde o número de emigrantes é significativo, sendo frequente o uso de estrangeirismos introduzidos por estes últimos. Por exemplo, as pessoas utilizam a designação “pubela” para se referirem ao caixote do lixo, por influência da designação francesa “poubelle”.

Perante a reflexão apresentada, podemos concluir que, ao contrário do perspectivado, não raras vezes, pelo senso comum, a diversidade linguística torna uma língua mais rica e em nada se opõe à unidade desta última. Como defende o historiador da língua, Ivo de Castro (1991): “a diversidade interna, a variedade entre formas contemporâneas e alternativas, a mudança ocorrida entre formas distanciadas no tempo, nada disso impede ou destrói a coesão e a unidade maior de um sistema linguístico.” (Castro, 1991:7).

Segundo Maria Scherre (2008), “a variação linguística é parte integrante de uma natureza rica. Como tal, deve ser vivenciada, cultivada, venerada (variação não implica falta de estrutura ou falta de sistematicidade).” (Scherre,2008:23)

1.5. Causas do preconceito cultural e linguístico e o papel da escola na sensibilização para o fenómeno

Sendo a escola um lugar por excelência do encontro entre culturas e da transmissão do conhecimento, neste ponto, refletimos sobre o papel desta instituição enquanto principal responsável por veicular a importância e legitimidade de todas as variantes da Língua Portuguesa, no sentido de integrar e sensibilizar todos os alunos para a diversidade linguística, combatendo o preconceito cultural e linguístico.

A escolaridade tem hoje um peso muito superior ao que tinha anteriormente. As mutações sociais, o desenvolvimento cultural exigem constantes aprendizagens e atualização de conhecimentos. Nesta perspetiva, à escola é dado um papel crucial no desenvolvimento pessoal e social das crianças, sendo os professores vistos como educadores.

A educação tem uma dimensão social e uma dimensão individual. Ao nível social, o processo educativo é direcionado no sentido de construir um património comum, orientado para os objetivos defendidos pela sociedade. Individualmente, a educação constrói uma identidade e contribui para a formação da personalidade do sujeito, fornecendo-lhe os recursos e os conhecimentos necessários para que se movimente de forma esclarecida, autónoma e livre, num mundo complexo e em constante mutação.

Assim sendo, à escola cabe reproduzir o paradigma sociocultural dominante mas esta tem também o poder de transformar a sociedade, criando novos paradigmas socioculturais e promovendo a diversidade cultural e linguística.

Segundo Diogo Xavier, Priscila Nunes, Ricardo Andrade (2009), que citam Stahl Ziles:

“o reconhecimento da variação linguística é condição necessária «para que os professores compreendam [...] o seu papel de formar cidadãos capazes de usar a língua com flexibilidade, de acordo com as [...] exigências da vida e da sociedade. Isso só pode ser feito mediante a explicitação da realidade na sala de aula»” (2009).

O preconceito linguístico é, segundo Marcos Bagno (1999) um preconceito social. Assim sendo, deve ser combatido na escola, pois esta deve promover a variedade dialetal e valorizar a forma de falar dos alunos. É preciso desconstruir a ideia de que o modo de falar mais correto é o que se aproxima da escrita. Na verdade, a escrita de uma língua não corresponde a nenhum dos seus dialetos.

Segundo Bagno (1999), opinião que igualmente subscrevemos, à escola cabe o papel de dar a conhecer aos alunos a norma, ou seja, o dialeto considerado socialmente mais prestigiante, sem que estes sejam levados a desvalorizar a sua própria variedade ou dialeto. Assim, o indivíduo deve aprender a norma, no sentido de ficar dotado da variedade dominante que lhe permita participar na vida social e política sem ser vítima de discriminação.

De um modo geral, os professores testemunham que não admitem que os alunos entrem em confronto e se humilhem mutuamente através de comentários discriminatórios, defendendo ainda o respeito pela diversidade e diferentes dialetos. No entanto, nem sempre é isto que se verifica na prática, considerando que, frequentemente, são os próprios docentes que promovem ideias como, a título de exemplo, a de um dialeto ser mais correto ou mais bonito do que outro.

Assim sendo, uma observação de carácter racista ou veiculadora de qualquer outro tipo de preconceito, por parte de um estudante, será, seguramente, considerada ofensiva e, por conseguinte, repreendida por qualquer docente. Todavia um comentário depreciativo sobre um diferente dialeto usado por um colega, nem sempre é visto como uma ofensa.

O professor de línguas e, nomeadamente o professor de língua materna, deve fomentar nos seus alunos a reflexão sobre o valor social atribuído a cada variante linguística, chamando a atenção para o facto de certos comentários sobre o modo de falar do *outro* terem um carácter discriminatório. O aluno deve tomar consciência de que qualquer produção linguística, oral ou escrita, está sujeita a uma avaliação positiva ou negativa.

É igualmente importante explicar aos alunos o fenómeno da variação linguística e a noção do que é adequado ou não adequado, dependendo do contexto em que se fala.

Outro problema com que nos deparamos na aula de línguas é o da valorização da competência escrita em detrimento da oral. O currículo nacional tende a mudar, no sentido de valorizar a oralidade, considerando que, no ensino secundário, segundo a Portaria n.º 244/2011 de 21 de junho 2011, a tutela defende que os critérios de avaliação devem atribuir uma percentagem de 25% à componente oral. Contudo, nos exames nacionais continua a não haver lugar à avaliação da oralidade.

O facto de o aluno ser alvo de humilhação, por parte dos colegas, na sala de aula, face ao seu modo de falar, pode levar ao seu progressivo desinteresse pelas aulas de LM e a pensar que não sabe falar a sua LM.

O estudo de Diogo Xavier, Priscila Nunes e Ricardo Andrade (2009) conclui que há uma discrepância entre o que os professores dizem sobre a temática do preconceito linguístico e o que fazem e, por vezes, permitem fazer, na sala de aula.

No entanto, é ao sistema educativo que compete agir de forma a colmatar as dificuldades dos discentes, não atuando como se todas as escolas e todos os alunos fossem iguais. É à escola que compete minimizar as disparidades socioculturais entre os alunos, valorizando as suas diferenças culturais e linguísticas, de forma a considerar as diversas necessidades dos estudantes, oriundos de famílias de distintas culturas, etnias, classes sociais e proveniências.

O processo educacional desenvolve-se em diferentes contextos, familiar, social e escolar, onde os indivíduos se inserem. A escola é a instituição criada pela sociedade com o objetivo de promover o desenvolvimento social e pessoal dos seus elementos.

Em suma, a função da escola já não é só a de transmitir conhecimentos e comportamentos. À escola são também atribuídas funções sociais que vão da ocupação dos tempos livres dos alunos, à resolução de problemas sociais, afetivos, económicos, entre outros.

Por vezes apontada como a origem e a culpada de todos os males, a escola continua, no entanto, a ser o reflexo da sociedade em que se integra, tendo como principais competências a realização pessoal dos indivíduos e a sua integração na sociedade.

1.6. Para uma educação multicultural na escola portuguesa

Numa sociedade onde a globalização se acentua e se torna inevitável, muitas são as questões que se levantam sobre a interação cultural e linguística que, em alguns países, é vista como uma forma de partilha e enriquecimento mútuo, enquanto em outros, defensores da monoculturalidade, é considerada como uma ameaça à cultura e língua vigentes.

Considerando esta problemática, Maria Helena Mira Mateus defende que culturas diferentes podem coexistir partilhando uma mesma língua, questionando a ideia de a língua ser “um factor de identificação cultural”(Mira Mateus, 2001:1).

Sapir, citado por Mira Mateus (2001), considera que o mesmo idioma pode ser usado por várias culturas, tal como diferentes línguas podem existir numa mesma cultura.

Este é o caso do português que é falado por comunidades de diferentes culturas, como acontece em Portugal, no Brasil, em África, Timor, entre outros países, que têm em comum a língua portuguesa, tratando-se de povos com culturas diversas.

Mira Mateus (2001) destaca que, apesar das diferenças que existem entre o português do Brasil e o português europeu e das variedades linguísticas e dialetais que convivem nos dois países, as diferentes culturas utilizam uma mesma língua, o português, sendo este um importante fator de coesão política e económica entre povos. A mesma linguista, reportando-se à época dos Descobrimentos e da colonização, destaca que, em termos culturais, tal como aconteceu em termos linguísticos, também houve influências entre os povos em contacto. No entanto, a cultura relaciona-se com as crenças, hábitos, relações sociais e parentais do meio em que o indivíduo está envolvido, logo a identificação cultural não acontece em todo o território onde se falam as diferentes variantes de uma língua, neste caso, o português.

Segundo Mira Mateus (2001), a língua materna é um fator de identificação cultural de cada indivíduo “mas no uso, e pelo uso, que dela faz o indivíduo no contexto em que está inserido e não apenas por pertencer a uma das várias comunidades que utilizam a mesma língua.” (2001:20)

Na verdade, o facto de falarem a mesma língua e até de viverem no mesmo território, não implica que os indivíduos partilhem a mesma cultura. São exemplos desta realidade as diferentes raças e os grupos ditos minoritários que fazem parte das sociedades multiculturais, como a portuguesa.

Portugal é considerado um país monolíngue, no entanto, a globalização tende a alterar esta situação, uma vez que a multiculturalidade é uma realidade premente.

Partindo do facto de o número de línguas que existem no mundo ser trinta vezes superior ao número de países, Hanna Batoréo afirma que “a existência de países monolíngues não é mais do que um mito” (Batoréo, 2008:1). Esta ideia é partilhada por E. Annamalai (2003:113) que defende que o multilinguismo existe em todos os países do mundo porque desde sempre houve migrações voluntárias ou involuntárias entre os diferentes territórios.

Assim sendo, a escola é cenário da confluência das várias culturas e local privilegiado para promover, integrar e preservar a diversidade linguística e cultural. Efetivamente, a interculturalidade e a transculturalidade são realidades a que esta instituição não pode ficar indiferente, numa época em que se proclama “o direito à identidade linguística” (Mateus et al, 2008: 271), enquanto as fronteiras se esbatem e a mobilidade e contactos entre os indivíduos de diferentes territórios são uma constante.

Na obra *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (Mateus et al, 2008), salienta-se que a heterogeneidade linguística e cultural, nas escolas, é cada vez mais uma realidade que existe na maior parte dos países. A ideia de que a uma nação está associada uma língua torna-se desajustada perante as sociedades multiculturais que hoje proliferam.

Nesta obra são referidas algumas medidas que a União Europeia, o Conselho da Europa e a UNESCO têm tomado, no sentido de preservar e promover a diversidade cultural e linguística, na Europa, salientando que as línguas oficiais dos estados-membros têm tido um lugar de destaque nas políticas de língua europeias, tendo o Tratado de Roma, em 1957, estabelecido que, à exceção do Irlandês e do Luxemburguês, todas as línguas nacionais dos estados-membros têm o estatuto de línguas de trabalho. Assim sendo, a aprendizagem destas línguas passou a ser defendida e estabeleceu-se que todos os estados-membros devem promover a proficiência nas suas

línguas maternas e em, pelo menos, mais duas línguas estrangeiras, preferencialmente, línguas oficiais dos estados-membros. (idem, p.286)

“O Conselho da Europa defende que todas as línguas existentes no espaço europeu devem ser igualmente valorizadas, promovidas e ensinadas” (idem, pp.289,290), promovendo o plurilinguismo na divulgação das línguas oficiais mas também a proteção e promoção das línguas regionais e das línguas minoritárias migrantes.

Sírio Possenti (1996) afirma que:

“a) [...] não existe nenhuma sociedade [...] na qual todos falem da mesma forma; b) a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status [...], essas diferenças se refletem na língua.” (Possenti, 1996: 33,34)

Como já foi referido, apesar de Portugal ainda ser visto como um país monolíngue, a multiculturalidade é uma realidade no nosso país e as políticas educativas tendem a ser delineadas nesse sentido, respeitando as diretivas europeias. Para prossecução destes objetivos, existem também ações institucionais de manutenção do multiculturalismo, como as que emanam das diretrizes do Documento Orientador para o Português Língua Não Materna (Perdigão, 2005).

No supracitado documento (Perdigão, 2005) considera-se que a sociedade portuguesa é multicultural e que esta diversidade tem vindo a acentuar-se devido aos movimentos migratórios dos últimos anos. Desta forma, salienta-se a importância de o nosso sistema educativo criar condições para acolher e integrar a diversidade sociocultural e linguística dos alunos, no sentido de lhes proporcionar a aprendizagem da língua portuguesa e o acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

Segundo a tutela, é um dever da escola e do Estado promover a integração social, cultural e profissional dos alunos recém-chegados e assegurar o ensino e aprendizagem do PLNM, uma vez que o domínio da língua portuguesa é fundamental no sucesso escolar destes últimos, bem como na sua adaptação à realidade da sociedade em que agora se integram.

Efetivamente, nas escolas portuguesas tem-se verificado, nos últimos anos o surgir do PLNM como disciplina. No entanto, é curioso verificar que há diferenças na implementação desta disciplina, de escola para escola e que a tentativa de integração dos alunos que dela usufruem resulta, não raras vezes, no abandono escolar.

De facto, a integração destes alunos em turmas do ensino regular, onde podem contactar com colegas cuja língua materna é a portuguesa, é uma mais-valia na adaptação e inclusão dos discentes ao nível escolar e socio-afetivo, mas o não dominarem o idioma de escolarização, torna-se uma grande barreira ao nível das aprendizagens e do aproveitamento escolar. Estes alunos frequentam, logo que chegam à escola, aulas das diferentes áreas disciplinares sem uma preparação prévia, ou seja, sem uma primeira abordagem e aprendizagem da língua portuguesa que desconhecem e com a qual pouco contacto tiveram. Esta situação deveria ser colmatada pelas aulas de PLNM, o que, na realidade, não se verifica, tendo em conta a reduzida carga letiva que, na maioria dos casos, é atribuída a esta disciplina

Assim sendo, existe um trabalho por parte do Ministério da Educação na tentativa de integração dos alunos cuja língua materna não é a portuguesa, mas este parece não estar a resultar de forma efetiva.

Há todavia que reconhecer o facto de a diversidade cultural e linguística estar a ser encarada, pela escola pública, como fonte de enriquecimento pessoal e social, sendo este um passo fundamental para a promoção da multiculturalidade da interculturalidade, no nosso país.

Nos últimos anos o programa de generalização do ensino do inglês no primeiro ciclo do ensino básico é também um exemplo da abertura da sociedade portuguesa ao multilinguismo. No ensino público, existe ainda a possibilidade de os alunos optarem, mais tarde, pela aprendizagem do Francês, do Alemão e mais recentemente, do Espanhol, sendo que as escolas privadas apresentam muita oferta e assumem um papel preponderante, no ensino das línguas estrangeiras, em geral.

Há que realçar, porém, que a preferência recai, primeiro sobre o inglês, uma das línguas dominantes a nível internacional, e sobre as línguas que se destacam no panorama mundial, sendo que as outras línguas que compõem a rede linguística em Portugal, como o crioulo e o mirandês e as línguas migrantes, em geral, sofrem um

tratamento desigual por se tratar de línguas minoritárias. O mesmo acontece com grupos étnicos e variantes ou dialetos que têm pouca ou nenhuma visibilidade, em termos de ações da Política de Língua, e que são apenas tolerados pela sociedade.

Segundo pode ler-se no sítio da Comissão Europeia, na página relativa às “Línguas Regionais e Minoritárias”: “A UE tem uma política positiva em relação às línguas regionais e minoritárias, consagrada na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, cujo artigo 22º estabelece que “A União respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística.””

O relatório da Comissão Europeia (2003) sobre as línguas minoritárias refere que “The Community shall, within its spheres of competence, respect and promote linguistic diversity in Europe, including regional or minority languages as an expression of that diversity” (2003:6).

Associada a esta Comissão está a *Rede para Promover a Diversidade Linguística* (NPLD), uma rede pan-europeia consagrada às línguas regionais, minoritárias, autóctones e transfronteiriças, bem como às línguas nacionais menos difundidas, que tem por finalidade promover a diversidade linguística na Europa. Contudo, estas resoluções não parecem apresentar ainda resultados satisfatórios em todos os países.

Apesar de a Lei de bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro) consagrar:

“o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, artigo 3º);

e de a Constituição da República proclamar o princípio da igualdade, segundo o qual:

“1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.

2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou

ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.” (Constituição da República, Artigo 13.º),

na prática, a discriminação e ridicularização dos que usam variantes da língua portuguesa diferentes do Português padrão, continua bem patente na nossa sociedade.

Para caminhar no sentido do multilinguismo, da multiculturalidade e da aceitação e preservação e promoção das variedades linguísticas, Portugal tem de ter em conta o defendido por Annamalai (2003:113) que preconiza que uma política de língua para o multilinguismo deve visar a manutenção de um relacionamento funcional de idiomas, a partir da qual se mantêm vivas diversas línguas e as suas variantes. As línguas têm diferentes funções, poder e estatuto, quando usadas ao nível do domínio público ou privado. No entanto, apesar de os interesses públicos se sobreporem aos privados, o princípio que equilibra a coexistência das línguas e variantes utilizadas ao nível do domínio público e das usadas ao nível privado, é o de que nenhuma língua traz desvantagens à pessoa que a fala. Este princípio deve estar na base de uma política de língua multilingue. Assim, o Estado deve reconhecer as suas limitações e interesses como primeiro agente na política de língua e permitir ações comunitárias e individuais para delinear uma política de língua com a qual todos se identifiquem.

Efetivamente, a multiculturalidade, a interculturalidade e a transculturalidade estão presentes em todos os países do mundo, sendo mais visíveis nuns do que noutros, e permitem a interação entre povos, proporcionando o enriquecimento cultural e linguístico. A promoção das diferentes línguas ditas dominantes e a preservação das línguas minoritárias depende do planeamento linguístico, das políticas de língua e de educação delineadas por cada nação.

Até aos anos 90, os imigrantes, em Portugal, eram sobretudo indivíduos oriundos das antigas colónias portuguesas, facto que levou os governos a demonstrarem para com estes poucas preocupações e diligências, face à sua integração na sociedade portuguesa, visto serem sujeitos com ligações históricas e culturais próximas à nossa sociedade. Nesta época, o multiculturalismo não era uma temática abordada em Portugal e à escola cabia apenas o papel de fornecer os instrumentos que possibilitassem a rápida integração dos alunos imigrantes no sistema socioeconómico da cultura dominante, sem ter em conta a preservação das suas línguas e culturas de origem.

A consciência de que o respeito pela diferença seria essencial à integração no mundo global e ao combate contra o preconceito, deu azo a que, nos anos 90, os currículos passassem a incluir conteúdos relativos às minorias étnicas e que os professores adquirissem competências que os levassem a conhecer as diferentes culturas dos seus alunos.

Portugal, pela sua história e contactos com outros povos e culturas, foi sempre um território de interculturalidade. No entanto, só em 1986 este interculturalismo ganhou expressividade na Lei de bases do Sistema Educativo

“(...) que introduz o princípio da diferenciação e diversificação cultural e o princípio da valorização dos diferentes saberes e culturas, e consequente desenvolvimento de projectos, dos quais se destacam as acções desenvolvidas pelo Secretariado Entreculturas, do Ministério da Educação, e os projectos de educação intercultural impulsionados pelo poder local.” (Martins, 2008:34).

Em 1991, surgiu o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, mais tarde designado Secretariado Entreculturas, com o objetivo de promover, no sistema de ensino, a tolerância, o diálogo e a solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas. Dois anos mais tarde, no âmbito do Secretariado Entreculturas, surgiu o Projeto de Educação Intercultural que visava promover a igualdade de acesso à educação, cultura e ciência.

“Apesar de em Portugal termos uma educação escolar tradicionalista e monocultural, a Lei de Bases preconiza a igualdade de acesso e de sucesso escolares para todos os alunos e a Constituição da República defende o princípio da igualdade entre os cidadãos e atribui às escolas a função de corrigir as desigualdades económicas, sociais e culturais.”.
(Martins, 2008:100)

Porém, a realidade dos alunos oriundos de minorias étnicas e de ambientes sociais menos privilegiados parece ser ainda bem diferente, visto existir entre estes um maior insucesso e abandono escolares, bem como dificuldades acrescidas em conseguir emprego.

Analisando o Currículo Nacional do Ensino Básico e os Programas Português do Ensino Básico e do Ensino Secundário, no que concerne ao respeito pelos dialetos e pela diversidade linguística, pode verificar-se que esta temática é abordada e é feita referência à importância de valorizar a variedade dialetal.

No entanto, em nenhum momento é mencionado o facto de, a falta de respeito e a não aceitação de outras pronúncias ou dialetos serem formas de preconceito linguístico.

O que parece estar bem patente é o facto de os alunos deverem, obrigatoriamente, dominar o português padrão. Situação perfeitamente aceitável e desejável, considerando que a escola deve, efetivamente, veicular a aprendizagem da norma, no sentido de evitar a discriminação de qualquer aluno pelo facto de a não dominar, tornando os discentes mais competentes a nível linguístico e no exercício da cidadania.

As questões que se levantam prendem-se com o pôr em prática o defendido no Currículo Nacional e programas de língua portuguesa: existe realmente uma sensibilização no sentido de respeitar e aceitar os diferentes dialetos como variedades tão importantes como a norma? É veiculada a mensagem de que todos os que têm o português como LM dominam o idioma, independentemente da variante que falem?

Numa sociedade onde a diversidade é cada vez mais real, o multiculturalismo é o único caminho possível e desejável, pois torna-se imperativa a partilha cultural e a transição de uma cultura homogénea para a heterogeneidade, baseada na saudável convivência de várias culturas, visando a integração e inclusão de todas as minorias étnicas e grupos culturais existentes na sociedade. O multiculturalismo promove a liberdade de expressão e a tolerância entre os povos, fomentando a diversidade étnico-cultural.

Atualmente, reconhecer o multiculturalismo ou pluralismo cultural significa aceitar e promover a existência de muitas culturas numa localidade, cidade ou país, sem que nenhuma delas seja dominante ou considerada superior. Assim, uma sociedade multicultural é uma sociedade que reconhece a individualidade e a diversidade, defendendo a igualdade de direitos entre os indivíduos, independentemente da sua raça, religião, costumes e modo de falar.

Contudo, a diversidade cultural e étnica é vista, muitas vezes, como uma ameaça e cria conflitos entre os indivíduos que defendem a sua forma de estar e de pensar e que pode não ser a da maioria.

Em Portugal, as noções de *multiculturalismo* e *interculturalidade* são relativamente recentes, considerando que também é recente o acolhimento a imigrantes. Assim, é necessário aprendermos a integrar, a saber conviver e aceitar a diferença. Diferença esta que não encontramos apenas nos nossos imigrantes mas também junto dos cidadãos portugueses que apresentam formas de estar e de falar diversas, de acordo com a região onde vivem. A multiculturalidade não se verifica apenas no contacto com as culturas estrangeiras mas também dentro do nosso próprio país, onde cada região apresenta hábitos, rituais, dialetos e formas de estar diferentes.

A necessidade de acolher os alunos estrangeiros e nacionais com culturas e vivências diferentes é, cada vez mais, uma realidade na escola portuguesa, sendo impreterível que esta instituição seja verdadeiramente multicultural.

Em guisa de conclusão, consideramos que a escola deve educar os alunos no sentido da pluralidade, levando-os a apreciarem e a respeitarem outras culturas, ensinando-os a conviver com a diversidade. O desejável é que todos os filhos de imigrantes e todos os alunos oriundos de diferentes regiões ou localidades portuguesas que frequentam o Sistema Educativo Português sejam bem acolhidos e se integrem totalmente na sociedade, preservando as respetivas diferenças.

Para tal, é necessário potenciar a diversidade e as relações interculturais e que haja formação de professores, no sentido de os sensibilizar e tornar conscientes de que a assimilação e a monocultura não podem, nos nossos dias, fazer parte da realidade escolar. O professor deve valorizar as experiências do aluno e deve tirar partido da diversidade para criar contextos de interculturalidade, deve integrar e relacionar os saberes quotidianos com o currículo escolar.

É nesta perspetiva que, no capítulo 3, apresentamos propostas pedagógicas e estratégias que promovem a aceitação e o respeito pela diversidade.

CAPÍTULO 2

2.1. Metodologia

Com base na análise de alguns estudos realizados sobre esta temática e na nossa experiência e convívio com os falantes da região de Bragança, começámos por fazer uma recolha de algum vocabulário e expressões sentenciosas usadas pelos habitantes desta região e típicas do dialeto destes últimos. Salientamos que esta recolha decorreu, nos anos de 2011-2012, de modo informal, por considerarmos que o uso de qualquer gravador ou aparelho de registo audiovisual poderia provocar algum tipo de constrangimento junto dos nossos informantes, perdendo-se assim a espontaneidade dos seus discursos. Recorremos ainda ao *Dicionário do Falar de Trás-os-Montes e Alto Douro* (Barros, 2006) para uma melhor e mais rica seleção e organização dos regionalismos apresentados nos questionários sociolinguísticos aplicados (anexos 1 e 2).

Começámos por aplicar dois questionários sociolinguísticos (anexos 1 e 2), junto da comunidade educativa do Agrupamento de escolas Miguel Torga de Bragança, no sentido de determinar e caracterizar a amostra com a qual realizámos o nosso estudo e com o objetivo de comprovar as seguintes hipóteses:

- Mesmo sendo inconsciente, o preconceito linguístico existe, considerando que o uso de regionalismos e/ou de uma pronúncia que se afasta do português padrão é considerado incorreto e socialmente desprestigiante;
- As variantes dialetais e regionalismos são desvalorizados, ridicularizados e considerados incorretos;
- O conhecimento que os mais novos têm, face a alguns regionalismos e palavras características do vocabulário transmontano é cada vez menor, motivo pelo qual muitos vocábulos tendem a desaparecer, tendo em conta que são cada vez menos recorrentes entre os jovens e a população mais instruída.

Para uma análise mais objetiva dos dados recolhidos, através dos supracitados questionários, procedemos ao tratamento dos mesmos através do programa SPSS², que nos permitiu uma mais exata quantificação e cruzamento de dados e variáveis.

²SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 17, um programa informático que permite realizar cálculos estatísticos complexos.

2.2. Caracterização sociolinguística da amostra/dos informantes

A amostra é constituída por cento e dezassete (117) informantes pertencentes à comunidade educativa do Agrupamento de escolas Miguel Torga de Bragança. Dos inquiridos, cinquenta (50 (43%)) são alunos, trinta e um (31 (26%)) são auxiliares da ação educativa (Auxiliares/A.A.E) e trinta e seis (36 (31%)) são professores.

Através do grupo I dos supracitados questionários, onde se solicitam alguns dados de carácter sociológico, procedemos à determinação e breve caracterização da amostra, ou seja, dos três grupos-alvo a partir dos quais realizámos o nosso estudo: alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário; docentes dos mesmos níveis de ensino e auxiliares da ação educativa.

O grupo I dos questionários sociolinguísticos (anexos 1 e 2) permitiu a recolha de dados relativos aos informantes como: ano de escolaridade, turma, escola (apenas relativamente aos alunos), habilitações literárias/escolaridade, profissão (apenas para os professores e auxiliares), idade, local de residência, local de nascimento, número de anos como residente nesta localidade, outros lugares onde já viveu (questões colocadas a todos os inquiridos).

O questionário sociolinguístico (anexo 1) foi aplicado, no dia 6 de novembro de 2012, a 3 turmas do Ensino Regular, num total de cinquenta e quatro (54) alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade e o 10º ano de escolaridade, do Agrupamento de escolas Miguel Torga de Bragança. Para determinar a amostra com a qual trabalhamos, considerámos os aspetos sociolinguísticos destes alunos. Assim, dos 54 inquéritos realizados, seleccionámos 50, considerando para a nossa amostra apenas os discentes cuja língua materna é o português e que viveram sempre, ou a maior parte das suas vidas, no distrito de Bragança, para que não houvesse, nestes aspetos, grandes variáveis entre os sujeitos.

O questionário sociolinguístico (anexo 2), em tudo idêntico ao utilizado com os alunos, variando apenas a forma de tratamento e as questões relativas às habilitações literárias e à profissão, foi aplicado a quarenta e cinco (45) professores do ensino secundário e a quarenta e cinco (45) auxiliares da ação educativa da escola supracitada, nos dias 5 e 6 de novembro de 2012.

Delimitando a amostra, dos inquéritos realizados, seleccionámos trinta e seis (36) professores e trinta e um (31) auxiliares da ação educativa, no sentido de trabalharmos com um número próximo de elementos, face ao grupo-alvo dos mais jovens (alunos). Considerámos ainda o facto de todos os constituintes desta amostra morarem em Bragança ou em vilas e aldeias próximas desta cidade. Assim, no que concerne aos docentes e auxiliares da ação educativa, restringimos a nossa amostra, considerando como informantes apenas os indivíduos residentes no distrito de Bragança há, pelo menos, quinze anos e/ou os nascidos e criados nesta região, ainda que tenham vivido, temporariamente, noutras localidades.

No que respeita às habilitações literárias, verificámos que todos os auxiliares da ação educativa têm entre o 9º ano e o 12º ano, possuindo uma escolaridade equivalente ao 3º ciclo do ensino básico ou ao ensino secundário. Do grupo-alvo constituído pelos professores, todos possuem licenciatura ou graus académicos superiores.

Tabela 1 - Média de Idades de cada grupo

Grupo	Média	Frequência	Desvio Padrão
Alunos	14,48	50	0,931
Auxiliares A.E.	50,29	31	8,502
Professores	48,39	36	9,397
Total	34,40	117	18,573

Como pode verificar-se pelos dados apresentados na tabela 1, a média de idades dos alunos inquiridos é de 14,5 ($\pm 0,93$) anos, os auxiliares da ação educativa têm em média 50,3 ($\pm 8,5$) anos e os professores 48,4 ($\pm 9,4$) anos. Os auxiliares apresentam uma média de idade ligeiramente superior à dos professores, encontrando-se nestes últimos, idades um pouco mais díspares.

Relativamente ao local de residência, a nossa amostra revelou-se bastante homogénea, considerando que dos 117 inquiridos, apenas 7(6%) vivem numa zona rural, ou seja, em aldeias próximas da cidade de Bragança, enquanto os outros 110 (94%) moram nesta localidade. Dos 7 informantes que habitam fora de bragança, 6 são alunos e 1 é auxiliar da ação educativa.

No que concerne ao local de nascimento, 69 (59%) informantes nasceram em Bragança e 48 (41%) nasceram em ambiente rural, em localidades próximas da cidade. Dos 50 alunos que constituem a amostra, 36 (72%) nasceram em Bragança e 14 (28%) em localidades próximas. Dos 31 auxiliares inquiridos, 13 (41,9%) nasceram na cidade e 18 (58,1%) em aldeias e vilas vizinhas. Dos 36 professores que integram a amostra, 20 (55,6%) nasceram em Bragança e 16 (44,4%) em localidades próximas.

A maioria dos elementos que integram a amostra, 68 (58,1%), já viveu noutras localidades, enquanto 49 (41,9%) dos inquiridos sempre viveram em Bragança.

Tabela 2 - Grupos - Outra residência

			Outra residência		Total
			Não	Sim	
Grupo	Alunos	Frequência	46	4	50
		Percentagem %	92,0%	8,0%	100,0%
	Auxiliares A.E.	Frequência	14	17	31
		Percentagem %	45,2%	54,8%	100,0%
	Professores	Frequência	8	28	36
		Percentagem %	22,2%	77,8%	100,0%
Total		Frequência	68	49	117
		Percentagem %	58,1%	41,9%	100,0%

Pela observação da tabela 2 pode perceber-se que, dos 50 alunos informantes, 46 (92%) nunca residiram fora do distrito de Bragança, apenas 4 (8%) viveram noutras localidades. Relativamente aos auxiliares, dos 31 inquiridos, verifica-se que 14 (45,2%) nunca residiram noutro distrito, enquanto 17 (54,8%) já habitaram, temporariamente, noutras regiões. No grupo-alvo constituído por 36 professores, apenas 8 (22,2%) nunca moraram noutra localidade, tendo os restantes 28 (77,8%) vivido, temporariamente, fora do distrito de Bragança.

Assim, considerando a amostra estudada, é no grupo-alvo dos professores que se verifica uma maior percentagem (77,8%) de inquiridos que experienciaram viver fora do distrito de Bragança.

2.3. Apresentação dos dados relativos ao conhecimento dos informantes face às variantes da língua portuguesa

No grupo II dos questionários (anexos1 e 2), pedimos aos informantes que assinalassem, entre as três opções apresentadas – “sim”; “não”; “não sei” - a correspondente ao seu conhecimento e opinião sobre as questões colocadas.

Questões colocadas no grupo II dos questionários (anexos1 e 2):

1.Os alunos das aldeias falam um português menos correto do que os alunos da cidade?
2. Nas aldeias fala-se mal ou fala-se um português pouco correto?
3. O uso de regionalismos deve evitar-se porque não é correto?
4. Os dialetos e pronúncias que se afastam do português padrão (falado na capital e veiculado pela escola) são modos de falar incorretos?
5. O português que se fala em Lisboa é mais correto do que o português que se fala em Bragança?
6. O português que se fala em Bragança é mais correto do que o português falado em Lisboa?
7. Os brasileiros falam mal português ou falam um português pouco correto?
8. O português falado em Portugal é mais correto do que o falado no Brasil?

Estas perguntas foram formuladas com o objetivo de compreender a perceção, conhecimento e informação dos nossos inquiridos sobre as diferentes variantes da língua portuguesa. Desta forma, qualquer resposta *sim* a qualquer um dos itens é indicadora da existência de preconceito linguístico, da mesma forma que as respostas *não sei* podem também indiciar ou potenciar a existência deste último. Apenas os informantes que assinalam a opção *não*, assumem uma postura tolerante face às variantes da sua língua materna.

Nas tabelas 3 e 4 que se seguem apresentamos os dados recolhidos, através do grupo II dos nossos questionários, tendo em conta cada um dos grupos-alvo e a totalidade da amostra.

Tabela 3 - Dados relativos ao grupo II

	Frequência das respostas Alunos (50 informantes)			Frequência das respostas Auxiliares A.E. (31 informantes)			Frequência das respostas Professores (36 informantes)			Frequência das respostas na totalidade da amostra (117 informantes)		
Questões colocadas	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei
1. Os alunos das aldeias falam um português menos correto do que os alunos da cidade?	17 (34,%)	26 (52,0%)	7 (14,%)	14 (45,2%)	17 (54,8%)	0 (0%)	11 (30,6%)	22 (61,1%)	3 (8,3%)	42 (35,9%)	65 (55,6%)	10 (8,5%)
2. Nas aldeias fala-se mal ou fala-se um português pouco correto?	27 (54,0%)	8 (16,0%)	15 (30,%)	17 (54,8%)	14 (45,2%)	0 (0%)	13 (36,1%)	21 (58,3%)	2 (5,6%)	57 (48,7%)	43 (36,8%)	17 (14,5%)
3. O uso de regionalismos deve evitar-se porque não é correto?	5 (10,0%)	28 (56%)	17 (34,0%)	6 (19,4%)	19 (61,3%)	6 (19,4%)	0 (0%)	35 (97,2%)	1 (2,8%)	11 (9,4%)	82 (70,1%)	24 (20,5%)
4. Os dialetos e pronúncias que se afastam do português padrão (falado na capital e veiculado pela escola) são modos de falar incorretos?	9 (18,0%)	28 (56,0%)	13 (26,0%)	12 (38,7%)	19 (61,3%)	0 (0%)	2 (5,6%)	33 (91,7%)	1 (2,8%)	23 (19,7%)	80 (68,4%)	14 (12%)
5. O português que se fala em Lisboa é mais correto do que o português que se fala em Bragança?	8 (16,0%)	33 (66,0%)	9 (18,0%)	0 (0%)	31 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	35 (97,2%)	1 (2,8%)	8 (6,8%)	99 (84,6%)	10 (8,5%)
6. O português que se fala em Bragança é mais correto do que o português falado em Lisboa?	7 (14,0%)	33 (66,0%)	10 (20,0%)	3 (9,7%)	26 (83,9%)	2 (6,5%)	8 (22,2%)	26 (72,2%)	2 (5,6%)	18 (15,4%)	85 (72,6%)	14 (12%)

Continuação da Tabela 3 - Dados relativos ao grupo II

	Frequência das respostas Alunos (50 informantes)			Frequência das respostas Auxiliares A.E. (31 informantes)			Frequência das respostas Professores (36 informantes)			Frequência das respostas na totalidade da amostra (117 informantes)		
Questões colocadas	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei
7. Os brasileiros falam mal português ou falam um português pouco correto?	20 (40,0%)	11 (22,0%)	19 (38,0%)	11 (35,5%)	14 (45,2%)	6 (19,4%)	7 (19,4%)	21 (58,3%)	8 (22,2%)	38 (32,5%)	46 (39,3%)	33 (28,2%)
8. O português falado em Portugal é mais correto do que o falado no Brasil?	33 (66,0%)	9 (18,0%)	8 (16,0%)	15 (48,4%)	14 (45,2%)	2 (6,5%)	10 (27,8%)	22 (61,1%)	4 (11,1%)	58 (49,6%)	45 (38,5%)	14 (12%)

Tabela 4 - Grupo II - Dados relativos à frequência das respostas dadas às 8 questões

	Sim	Não	Não Sei
Totalidade da amostra	27%	58%	15%
Alunos	31,5%	44%	24,5%
Auxiliares	31,5%	62%	6,5%
Professores	18%	75%	7%

Observando a tabela 3, tendo em conta a totalidade da amostra, ou seja, os cento e dezassete (117) inquiridos, na primeira questão, “Os alunos das aldeias falam um português menos correto do que os alunos da cidade?”, 42 (35,9%) informantes consideraram que *sim*, 65 (55,6%) responderam que *não* e 10 (8,5%) assinalaram a resposta *não sei*.

Considerando o grupo-alvo dos alunos, constituído por cinquenta (50) elementos, na primeira questão, cerca de metade dos informantes (26 (52%)) consideraram que *não*, 17 (34,0%) estudantes responderam afirmativamente e 7 (14,0%) assinalaram a resposta *não sei*.

No grupo-alvo dos auxiliares da ação educativa, constituído por trinta e um (31) elementos, a tendência de resposta foi idêntica à verificada no grupo dos estudantes e relativamente à totalidade da amostra, considerando que, a maioria dos informantes (17 (54,8%)) considerou que *não*, 14 (45,2%) responderam que *sim* e nenhum assinalou a resposta *não sei*.

No grupo-alvo dos professores, constituído por trinta e seis (36) elementos, na primeira questão, à semelhança do que acontece com a totalidade da amostra e nos outros dois grupos (alunos e auxiliares), a maioria dos informantes (22 (61,1%)) considerou que *não*, 11 (30,6%) responderam que *sim* e 3 (8,3%) assinalaram a resposta *não sei*.

Na segunda questão, “Nas aldeias fala-se mal ou fala-se um português pouco correto?”, inverte-se a tendência verificada na anterior, cerca de metade da totalidade dos informantes (57 (48,7%)) respondeu afirmativamente, 43 (36,8%) consideraram que *não* e 17 (14,5%) assumem não saber.

No grupo dos alunos, cerca de metade (27 (54,%)) respondeu afirmativamente, 8 (16,%) consideraram que *não* e 15 (30%) assumiram não saber.

No grupo dos auxiliares, a frequência de respostas foi idêntica à verificada na totalidade da amostra e no grupo-alvo dos alunos, uma vez que, 17 (54,8%) inquiridos responderam *sim*, enquanto 14 (45,2%) consideraram que *não* e não houve registos na opção *não sei*.

No grupo-alvo dos professores, verificou-se uma tendência de resposta diferente da observada relativamente aos dois grupos supracitados, considerando que mais de metade dos informantes (21 (58,3%)) respondeu negativamente, enquanto 13 (36,1%) consideraram que *sim* e 2 (5,6%) registaram a opção *não sei*.

Relativamente à terceira questão colocada, “O uso de regionalismos deve evitar-se porque não é correto?”, a maioria dos inquiridos (82 (70,1%)) considerou não haver incorreção no uso de regionalismos. Apenas 11 (9,4%) informantes exprimiram ser incorreto o uso de regionalismos, enquanto 17 (14,5%) assumiram não saber.

No grupo-alvo dos estudantes, mais de metade dos inquiridos (28 (56%)) considerou não haver incorreção no uso de regionalismos. Apenas 5 (10%) informantes exprimiram ser incorreto o uso de regionalismos, enquanto 17 (34%) assumiram não saber.

Entre os auxiliares, a maioria dos inquiridos (19 (61,3%)) considerou não haver incorreção no uso de regionalismos. Apenas 6 (19,4%) informantes exprimiram ser incorreto o uso de regionalismos e 6 (19,4%) assumiram não saber.

Nesta terceira questão, nenhum professor assinalou a resposta *sim*. Desta forma, 35 (97,2%) inquiridos consideraram não haver incorreção no uso de regionalismos. Apenas 1 (2,8%) informante assumiu não saber.

Situação idêntica à anterior foi a que se verificou na quarta questão, “Os dialetos e pronúncias que se afastam do português padrão (falado na capital e veiculado pela escola) são modos de falar incorretos?”, uma vez que, atentando na totalidade dos inquiridos, 80 (68,4%) consideraram que os dialetos diferentes da variante padrão não são incorretos. Contudo, 23 (19,7%) inquiridos consideraram que *sim* e 14 (12%) assinalaram a opção *não sei*.

Entre os estudantes, verificou-se a mesma tendência de resposta, uma vez que, 28 (56%) inquiridos (o mesmo número que na questão 3) consideraram que os dialetos diferentes da variante padrão não são incorretos, enquanto 9 (18%) consideraram que *sim* e 13 (26%) assinalaram a opção *não sei*.

Seguindo a mesma tendência, na questão 4, 19 (61,3%) auxiliares consideraram que os dialetos diferentes da variante padrão não são incorretos, enquanto 12 (38,7%) inquiridos consideraram que *sim*. Nenhum informante assinalou a opção *não sei*.

Entre os professores, a frequência de respostas vai ao encontro da verificada junto dos alunos e auxiliares, uma vez que, a maioria dos inquiridos (33 (91,7%)) considerou que os dialetos diferentes da variante padrão não são incorretos, enquanto 2 (5,6%) inquiridos consideraram que *sim* e 1 (2,8%) assinalou a opção *não sei*.

A quinta questão, “O português que se fala em Lisboa é mais correto do que o português que se fala em Bragança?”, tendo em conta a totalidade da amostra, foi aquela em que mais informantes, 99 (84,6%), assinalaram a opção *não*. Apenas 8 (6,8%) inquiridos consideraram que *sim* e 10 (8,5%) assumiram não saber.

No grupo dos alunos, a tendência é idêntica à da totalidade da amostra pois foi nesta questão que mais informantes (33 (66%)), assinalaram a opção *não*. Apenas 8 (16%) inquiridos consideraram que *sim* e 9 (18%) assumiram não saber.

Nesta questão, a totalidade dos auxiliares (31 (100%)) assinalou a opção *não*.

No grupo dos professores, nesta quinta questão, à semelhança do que aconteceu relativamente à terceira pergunta, nenhum informante assinalou a resposta *sim*, 35 (97,2%) inquiridos consideraram que *não* e apenas 1 (2,8%) informante assumiu não saber.

Na sexta questão, “O português que se fala em Bragança é mais correto do que o português falado em Lisboa?”, quando inquiridos sobre a situação inversa à colocada na pergunta anterior, 85 (72,6%) elementos da amostra consideraram que *não*, enquanto 18 (15,4%) responderam afirmativamente e 14 (12%) assinalaram a opção *não sei*.

No grupo dos estudantes, a tendência de resposta vai, novamente, ao encontro da verificada na totalidade da amostra e a frequência das respostas foi praticamente igual à registada na quinta pergunta, uma vez que, o mesmo número de informantes 33 (66%) consideraram que *não*, enquanto 7 (14%) responderam afirmativamente e 10 (20%) assinalaram a opção *não sei*.

No que concerne aos auxiliares, 26 (83,9%) elementos da amostra consideraram que *não*, enquanto 3 (9,7%) responderam afirmativamente e 2 (6,5%) assinalaram a opção *não sei*.

Nesta pergunta número 6, as respostas assinaladas pelos professores seguem a tendência verificada junto dos outros dois grupos-alvo, considerando que 26 (72,5%) elementos da amostra consideraram que *não*, enquanto 8 (22,2%) responderam afirmativamente e 2 (5,6%) assinalaram a opção *não sei*.

Na sétima questão, “Os brasileiros falam mal português ou falam um português pouco correto?”, grande parte dos inquiridos, 46 (39,3%), considerou que os brasileiros não falam mal, nem falam um português pouco correto. Contudo, 38 (32,5%) inquiridos responderam afirmativamente a esta pergunta e 33 (28,2%) assumiram não saber.

Na mesma questão, 20 (40%) alunos consideraram que os brasileiros falam mal ou falam um português pouco correto, um número quase equivalente de informantes (19 =38%) assumiu não saber e 11 (22%) responderam afirmativamente a esta pergunta.

Ao contrário dos alunos e de acordo com a tendência de resposta da totalidade da amostra, entre os auxiliares, 14 (45,2%) dos inquiridos consideraram que os brasileiros não falam mal, nem falam um português pouco correto. Contudo, 11 (35,5%) inquiridos responderam afirmativamente a esta pergunta e 6 (19,4%) assumiram não saber.

Entre os professores, mais de metade dos inquiridos (21 (58,3%)) considera que os brasileiros não falam mal, nem falam um português pouco correto. Todavia, 7 (19,4%) inquiridos responderam afirmativamente a esta pergunta e 8 (22,2%) assumiram não saber.

Considerando a totalidade da amostra, a tendência de resposta na oitava questão, “O português falado em Portugal é mais correto do que o falado no Brasil?”, apesar de, tal como a sétima, estar relacionada com a variante do Português do Brasil, foi contrária à da pergunta anterior, sendo de todas aquela em que um maior número de informantes, cerca de metade (58 (49,6%)), assinalou a resposta *sim*. Em número um pouco inferior, 45 (38,5%) inquiridos responderam de forma negativa e 14 (12%) assinalaram a opção *não sei*.

Situação idêntica foi a que se registou no grupo dos alunos, pois também entre estes informantes, a questão oito foi aquela em que um maior número de informantes (33 (66%)), assinalou a resposta *sim*. Em número bastante inferior, 9 (18%) inquiridos responderam de forma negativa e 8 (16%) assinalaram a opção *não sei*.

Nesta última questão, a tendência de resposta dos auxiliares dividiu-se quase de forma equitativa, considerando que 15 (48,4%) informantes assinalaram a resposta *sim*, enquanto 14 (45,2%) responderam de forma negativa, tendo apenas 2 (6,5%) inquiridos assinalado a opção *não sei*.

No grupo dos professores, a tendência de resposta foi contrária à verificada entre os alunos e os auxiliares, considerando que mais de metade dos informantes (22 (61,1%)) assinalou a resposta *não*, enquanto 10 (27,8%) responderam de forma afirmativa, tendo apenas 4 (11,1%) inquiridos assinalado a opção *não sei*.

No que concerne à frequência das respostas dadas às 8 questões, considerando os 117 inquiridos, a resposta *sim* teve uma frequência de 27%, o *não* foi assinalado numa percentagem de 58% e o *não sei* de 15%.

Considerando os cinquenta (50) alunos inquiridos, a percentagem de respostas afirmativas foi de 31,5%, a frequência da resposta *não* foi de 44% e a opção *não sei* foi assinalada numa percentagem de 24,5%.

Entre os trinta e um (31) auxiliares, a frequência da resposta *sim* correspondeu a 31,5% da amostra, a opção *não* registou-se em 62% das vezes e o *não sei* foi assinalado numa percentagem de 6,5%.

No grupo-alvo dos trinta e seis (36) professores informantes, a frequência da resposta *sim* foi de 18%, a resposta *não* foi assinalada numa percentagem de 75%, enquanto a opção *não sei* obteve apenas 7%.

Na análise e discussão dos dados apresentados, procederemos ao cruzamento e comparação de resultados entre a amostra total e cada um dos grupos-alvo considerados.

A lista de 35 palavras (grupo III) e o conjunto de 8 expressões (grupo IV) que integrámos nos grupos III e IV, respetivamente, dos nossos questionários (anexos 1e2), e que a seguir apresentamos, foram seleccionadas a partir da recolha informal e do

convívio quotidiano com os habitantes da região e, mais especificamente, com a comunidade escolar do Agrupamento de escolas Miguel Torga de Bragança, onde a investigadora leciona. Consultámos ainda o *Dicionário do Falar de Trás-os-Montes e Alto Douro* (Barros, 2006) para uma melhor e mais rica seleção dos regionalismos apresentados no questionário e usados nesta localidade.

Sendo Bragança uma cidade próxima da fronteira com Espanha (bem como algumas das vilas e aldeias deste distrito), alguns vocábulos apresentam influência da língua vizinha. Salientamos ainda não sermos alheios ao facto de certos regionalismos serem mais típicos e recorrentes numas aldeias ou vilas do que noutras. Tentámos, por isso, seleccionar palavras, cujo uso considerámos mais comuns, na maioria das localidades do distrito.

Observando a tabela 4, relativa à frequência das respostas dadas pelos informantes às 8 questões, pode perceber-se que mais de metade da totalidade da amostra (58%) respondeu negativamente, enquanto 27% dos informantes assinalou a resposta *sim* e 15% dos inquiridos assinalou a resposta *não sei*.

É no grupo-alvo dos professores que mais se verifica a resposta *não* (75%). Contudo 18% dos docentes respondeu afirmativamente e a opção *não sei* foi registada por 7% dos docentes.

Os auxiliares e os alunos assinalaram a resposta *sim* numa percentagem de 31,5% enquanto 62% por cento dos auxiliares e 44% dos alunos responderam negativamente. A opção *não sei* foi registada por 6,5% dos auxiliares e 24,5% dos alunos.

2.4. Apresentação dos dados relativos ao conhecimento dos informantes face aos regionalismos transmontanos

No grupo III dos nossos questionários (anexos 1 e 2) apresentámos 35 regionalismos característicos do falar transmontano e pedimos aos informantes que assinalassem (relativamente a 34, uma vez que a palavra “baraço” foi dada como exemplo), entre as três opções apresentadas – “não conhece(s)”; “conhece(s) mas não usa(s)”; “conhece(s) e usa(s)” - a correspondente ao seu conhecimento sobre os mesmos. Sempre que assinalaram as opções: “conhece(s) mas não usa(s)”; “conhece(s) e usa(s)”, foi-lhes pedido que construíssem uma frase onde usassem a palavra em causa, no sentido de demonstrarem compreender, efetivamente, o significado da mesma.

A seleção destas palavras baseou-se, essencialmente, em três fatores/critérios: a) o nosso convívio com os falantes desta região; b) a consulta do *Dicionário do Falar de Trás-os-Montes e Alto Douro* (Barros, 2006); c) o facto de serem regionalismos mais recorrentes entre os falantes.

Seguidamente, apresentamos a lista de regionalismos selecionados.

Grupo III - Regionalismos selecionados:

Regionalismos	Significado
Baraço	Pedaço de fio
Cibinho	Bocadinho, pedacinho
Couracho	Nu (estar em couracho=estar nu); courato
Abondar	Aproximar, apanhar qualquer coisa, chegar ao alcance da mão
Atrujir	Incomodar fazendo barulho
Canhona	Ovelha
Impontar/Empontar	Mandar embora
Escaleiras	Escadas
Abesar	Conseguir qualquer coisa, apanhar
Recocar	Recozer, diz-se da comida que depois de feita fica na panela tempo demais; estar na cama a preguiçar
Aldeagante	Estroina, que não tem paragem
Desluzir	Estragar, destruir, gastar muito dinheiro.

Carabelho	Peça grosseira de madeira com que se fecham as portas
Passota	Murcha, seca, desanimada
Carambelo	Gelo
Chuço	Guarda-chuva, casmurro
Bilhó	Castanha assada descascada
Foito/fouto	Valente, corajoso
Joldra	Andar na brincadeira, no passeio
Lapouço	Homem gordo que come de forma desajeitada
Carunha	Caroço
Esgazeado	Histérico, descontrolado
Parro	Pato
Atrecer-se	Encolher-se com frio, ter frio
Esmomo	Bonito, com boa aparência ou aspeto
Amoladela	Chatice, aborrecimento
Atroar	Trovejar
Alustrar	Relampejar
Bô	Interjeição que significa: “Não me digas!?” “Essa agora!”
Cacharro	Recipiente de barro
Concho	Feliz, contente
Escachar	Partir
Esganiçada	Histérica
Farragacho	Pedaço de ferro velho
Imporém	Pessoa débil ou pouco importante, estorvo

Nas tabelas 5 e 6 que se seguem apresentamos os dados relativos ao conhecimento e uso que os falantes revelaram ter face a estes regionalismos, tendo em conta cada um dos grupos-alvo e a totalidade da amostra.

Tabela 5 - Dados relativos ao grupo III

	Frequência das respostas Alunos (50 informantes)			Frequência das respostas Auxiliares A.E. (31 informantes)			Frequência das respostas Professores (36 informantes)			Frequência das respostas Total da amostra (117 informantes)		
Palavras/regionalismos	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa
1. Cibinho	6 (12%)	25 (50%)	19 (38%)	1 (3,2%)	18 (58,1%)	12 (38,7%)	0 (0%)	19 (52,8%)	17 (47,2%)	7 (6%)	62 (53%)	48 (41%)
2. Couracho	42 (84,0%)	7 (14%)	1 (2%)	8 (25,8%)	17 (54,8%)	6 (19,4%)	14 (38,9%)	16 (44,4%)	6 (16,7%)	64 (54,7%)	40 (34%)	13 (11,1%)
3. Abondar	16 (32%)	20 (40%)	14 (28%)	4 (12,9%)	22 (71%)	5 (16,1%)	4 (11,1%)	23 (63,9%)	9 (25%)	24 (20,5%)	65 (55%)	28 (23,9%)
4. Atrujir	43 (86%)	7 (14%)	0 (0%)	21 (67,7%)	10 (32,3%)	0 (0%)	28 (77,8%)	6 (16,7%)	2 (5,6%)	92 (78,6%)	23 (19%)	2 (1,7%)
5. Canhona	18 (36%)	22 (44%)	10 (20%)	3 (9,7%)	26 (83,9%)	2 (6,5%)	9 (25%)	21 (58,3%)	6 (16,7%)	30 (25,6%)	69 (59%)	18 (15,4%)
6. Impontar/Empontar	37 (74%)	9 (18%)	4 (8%)	7 (22,6%)	17 (54,8%)	7 (22,6%)	11 (30,6%)	20 (55,6%)	5 (13,9%)	55 (47%)	46 (39,3%)	16 (13,7%)
7. Escaleiras	16 (32%)	26 (52%)	8 (16%)	3 (9,7%)	19 (61,3%)	9 (29%)	3 (8,3%)	25 (69,4%)	8 (22,2%)	22 (18,8%)	70 (59,8%)	25 (21,4%)
8. Abesar	47 (94%)	2 (4%)	1 (2%)	25 (80,6%)	6 (19,4%)	0 (0%)	22 (61,1%)	11 (30,6%)	3 (8,3%)	94 (80,3%)	19 (16,2%)	4 (3,4%)
9. Recocar	43 (86%)	4 (8%)	3 (6%)	14 (45,2%)	15 (48,4%)	2 (6,5%)	12 (33,3%)	15 (41,7%)	9 (25%)	69 (59%)	34 (29,1%)	14 (12%)
10. Aldeagante	48 (96%)	2 (4%)	0 (0%)	22 (71%)	8 (25,8%)	1 (3,2%)	22 (61,1%)	11 (30,6%)	3 (8,3%)	92 (78,6%)	21 (17,9%)	4 (3,4%)

Continuação da Tabela 5 - Dados relativos ao grupo III

	Frequência das respostas Alunos (50 informantes)			Frequência das respostas Auxiliares A.E. (31 informantes)			Frequência das respostas Professores (36 informantes)			Frequência das respostas Total da amostra (117 informantes)		
Palavras/regionalismos	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa
11. Desluzir	44 (88%)	5 (10%)	1 (2%)	15 (48,4%)	15 (48,4%)	1 (3,2%)	21 (58,3%)	12 (33,3%)	3 (8,3%)	80 (68,4%)	32 (27,4%)	5 (4,3%)
12. Carabelho	34 (68%)	13 (26%)	3 (6%)	6 (19,4%)	18 (58,1%)	7 (22,6%)	12 (33,3%)	20 (55,6%)	4 (11,1%)	52 (44,4%)	51 (43,6%)	14 (12%)
13. Passota	33 (66%)	14 (28%)	3 (6%)	4 (12,9%)	19 (61,3%)	8 (25,8%)	5 (13,9%)	18 (50%)	13 (36,1%)	42 (35,9%)	51 (43,6%)	24 (20,5%)
14. Caramelo	44 (88%)	4 (8%)	2 (4%)	11 (35,5%)	16 (51,6%)	4 (12,9%)	16 (44,4%)	13 (36,1%)	7 (19,4%)	71 (60,7%)	33 (28,2%)	13 (11,1%)
15. Chuço	19 (38%)	18 (36%)	13 (26%)	2 (6,5%)	19 (61,3%)	10 (32,3%)	2 (5,6%)	14 (38,9%)	20 (55,6%)	23 (19,7%)	51 (43,6%)	43 (36,8%)
16. Bilhó	24 (48%)	18 (36%)	8 (16%)	2 (6,5%)	11 (35,5%)	18 (58,1%)	2 (5,6%)	11 (30,6%)	23 (63,9%)	28 (23,9%)	40 (34,2%)	49 (41,9%)
17. Foito/fouto	44 (88%)	6 (12%)	0 (0%)	11 (35,5%)	15 (48,4%)	5 (16,1%)	13 (36,1%)	12 (33,3%)	11 (30,6%)	68 (58,1%)	33 (28,2%)	16 (13,7%)
18. Joldra	36 (72%)	10 (20%)	4 (8%)	6 (19,4%)	18 (58,1%)	7 (22,6%)	9 (25,0%)	18 (50%)	9 (25%)	51 (43,6%)	46 (39,3%)	20 (17,1%)
19. Lapouço	28 (56%)	18 (36%)	4 (8%)	6 (19,4%)	19 (61,3%)	6 (19,4%)	8 (22,2%)	20 (55,6%)	8 (22,2%)	42 (35,9%)	57 (48,7%)	18 (15,4%)
20. Carunha	16 (32%)	16 (32%)	18 (36%)	4 (13,3%)	14 (46,7%)	12 (40%)	4 (11,1%)	16 (44,4%)	16 (44,4%)	25 (21,4%)	46 (39,3%)	46 (39,3%)

Continuação da Tabela 5 - Dados relativos ao grupo III

	Frequência das respostas Alunos (50 informantes)			Frequência das respostas Auxiliares A.E. (31 informantes)			Frequência das respostas Professores (36 informantes)			Frequência das respostas Total da amostra (117 informantes)		
Palavras/regionalismos	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa
21. Esgazeado	30 (60%)	15 (30%)	5 (10%)	3 (9,7%)	18 (58,1%)	10 (32,3%)	4 (11,1%)	15 (41,7%)	17 (47,2%)	37 (31,6%)	48 (41%)	32 (27,4%)
22. Parro	44 (88,0%)	4 (8%)	2 (4%)	10 (32,3%)	16 (51,6%)	5 (16,1%)	19 (52,8%)	11 (30,6%)	6 (16,7%)	73 (62,4%)	31 (26,5%)	13 (11,1%)
23. Atrecer-se	31 (62%)	13 (26%)	6 (12%)	6 (19,4%)	17 (54,8%)	8 (25,8%)	8 (22,2%)	14 (38,9%)	14 (38,9%)	45 (38,5%)	44 (37,6%)	28 (23,9%)
24. Esmomo	50 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	25 (80,6%)	4 (12,9%)	2 (6,5%)	31 (86,1%)	2 (5,6%)	3 (8,3%)	106 (90,6%)	6 (5,1%)	5 (4,3%)
25. Amoladela	29 (58%)	14 (28%)	7 (14%)	2 (6,5%)	20 (64,5%)	9 (29,0%)	8 (22,2%)	15 (41,7%)	13 (36,1%)	39 (33,3%)	49 (41,9%)	29 (24,8%)
26. Atroar	40 (80%)	5 (10%)	5 (10%)	8 (25,8%)	22 (71%)	1 (3,2%)	19 (52,8%)	11 (30,6%)	6 (16,7%)	67 (57,3%)	38 (32,5%)	12 (10,3%)
27. Alustrar	40 (80%)	5 (10%)	5 (10%)	7 (22,6%)	18 (58,1%)	6 (19,4%)	13 (36,1%)	14 (38,9%)	9 (25%)	60 (51,3%)	37 (31,6%)	20 (17,1%)
28. Bô	6 (12%)	11 (22%)	33 (66%)	3 (9,7%)	13 (41,9%)	15 (48,4%)	0 (0%)	7 (19,4%)	29 (80,6%)	9 (7,7%)	31 (26,5%)	77 (65,8%)
29. Cacharro	34 (68%)	8 (16%)	8 (16%)	3 (9,7%)	17 (54,8%)	11 (35,5%)	4 (11,1%)	16 (44,4%)	16 (44,4%)	41 (35%)	41 (35%)	35 (29,9%)
30. Concho	42 (84%)	5 (10%)	3 (6%)	7 (22,6%)	18 (58,1%)	6 (19,4%)	9 (25%)	11 (30,6%)	16 (44,4%)	58 (49,6%)	34 (29,1%)	25 (21,4%)

Continuação da Tabela 5 - Dados relativos ao grupo III

	Frequência das respostas Alunos (50 informantes)			Frequência das respostas Auxiliares A.E. (31 informantes)			Frequência das respostas Professores (36 informantes)			Frequência das respostas Total da amostra (117 informantes)		
Palavras/regionalismos	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa
31. Escachar	10 (20%)	20 (40%)	20 (40%)	1 (3,2%)	20 (64,5%)	10 (32,3%)	2 (5,6%)	18 (50%)	16 (44,4%)	13 (11,1%)	58 (49,6%)	46 (39,3%)
32. Esganiçada	15 (30%)	20 (40%)	15 (30%)	3 (9,7%)	15 (48,4%)	13 (41,9%)	3 (8,3%)	6 (16,7%)	27 (75%)	21 (17,9%)	41 (35%)	55 (47%)
33. Farragacho	32 (64%)	14 (28%)	4 (8%)	2 (6,5%)	17 (54,8%)	12 (38,7%)	5 (13,9%)	13 (36,1%)	18 (50%)	39 (33,3%)	44 (37,6%)	34 (29,1%)
34. Imporém	44 (88%)	4 (8%)	2 (4%)	13 (41,9%)	15 (48,4%)	3 (9,7%)	19 (52,8%)	10 (27,8%)	7 (19,4%)	76 (65%)	29 (24,8%)	12 (10,3%)

Tabela 6

Grupo III - Dados relativos à frequência das respostas aos 34 regionalismos

	Não conhece	Conhece mas não usa	Conhece e usa
Totalidade da amostra	43%	36%	21%
Alunos	64%	23%	14%
Auxiliares	25,5%	52,5%	22%
Professores	29,5%	39,5%	31%

Através da observação da tabela 5, pode perceber-se que, da totalidade da amostra de 117 informantes, 62 (53%) dos inquiridos admitiram conhecer mas não usar a palavra “*cibinho*”, enquanto 48 (41%) assumiram conhecer e usar esta última e 7 (6%) referiram que não conhecem. Dos 7 informantes que indicaram não conhecer este vocábulo, 6 são alunos e 1 é auxiliar. No grupo dos auxiliares, 18 (58,1%) revelam conhecer mas não usar esta palavra e 12 (38,7%) afirmam que conhecem e usam. Entre os professores, todos admitiram conhecer este regionalismo mas apenas 17 (47,2%) admitiram usá-lo.

A maioria dos informantes (64 (54,7%)) não conhece a palavra “*couracho*”. Esta última é do conhecimento e uso de 13 (11,1%) informantes, embora seja de 40 (34,2%) o número de inquiridos que conhece mas não usa este regionalismo.

A terceira palavra da supracitada lista, “*abondar*”, é usada por 28 (23,9%) informantes mas são 65 (55,6%) os que admitem conhecê-la mas não usá-la. 24 (20,5%) inquiridos não conhecem este vocábulo.

A maioria dos inquiridos (92 (78,6%)) afirmou não conhecer a palavra “*atrujir*”, 23 (19,7%) declararam conhecer mas não usar e apenas 2 (1,7%) admitiram conhecer e usar este regionalismo. Esta palavra foi a que registou ter menos usuários.

Mais de metade dos informantes 69 (59%) assinalaram a opção “conhece mas não usa”, face à palavra “*canhona*”. 30 (25,6%) inquiridos afirmaram não conhecer este vocábulo e 18 (15,4%) assumiram conhecer e usar este último.

Relativamente à sexta palavra, “*impontar/empontar*”, 55 (47%) dos informantes não conhecem, 46 (39,3%) conhecem mas não usam e apenas 16 (13,7%) admitem conhecer e usar.

Mais de metade dos informantes (70 (59,8%)) “conhece mas não usa” a palavra “*escaleiras*”, 25 (21,4%) admitem conhecer e usar e 22 (18,8%) assumem não conhecer este regionalismo.

A maioria dos inquiridos (94 (80,3%)) “não conhece” a palavra “*abesar*”, 19 (16,2%) assinalaram a opção “conhece mas não usa” e 4 (3,4%) admitiram conhecer e usar este vocábulo.

A nona palavra, “*recocar*”, não é do conhecimento de mais de metade dos inquiridos (69 (59%)), enquanto 34 (29,1%) referiram conhecer mas não a usar e 14 (12%) admitem conhecer e usá-la.

“*Aldeagante*” é um vocábulo desconhecido pela maioria dos inquiridos (92 (78,6%)), 21 (17,9%) assinalaram conhecer mas não usar e apenas 4 (3,4%) admitiram usá-lo.

Situação semelhante à anterior é a que se verificou relativamente à palavra “*desluzir*”, considerando que 80 (68,4%) informantes referiram não conhecer este regionalismo, enquanto 32 (27,4%) assinalaram conhecer mas não usar e apenas 5 (4,3%) assumiram conhecer e usar o mesmo.

A palavra “*carabelho*” é do desconhecimento de 52 (44,4%) informantes, um número quase equivalente 51 (43,6%) admite que conhece mas não usa este regionalismo e 14 (12%) conhecem e usam.

A décima terceira palavra, “*passota*”, não é conhecida por 42 (35,9%) inquiridos, enquanto 51 (43,6%) conhecem mas não usam e 24 (20,5%) admitem conhecer e usar este vocábulo.

Grande parte dos informantes (71 (60,7%)) não conhece a palavra “*carambelo*”, 33 (28,2%) “conhece mas não usa” e 13 (11,1%) admite conhecer e usar.

A décima quinta palavra, “*chuço*”, é conhecida e usada por 43 (36,8%) informantes, enquanto 51 (43,6%) admitem conhecer mas não usar este regionalismo e 23 (19,7%) assumem não conhecer.

A palavra “*bilhó*” é usada por 49 (41,9%) informantes, enquanto 40 (34,2%) conhecem mas não usam e 28 (23,9%) declaram não conhecer.

Mais de metade dos informantes 68 (58,1%) não conhece a palavra “*foito/fouto*”, 33 (28,2%) admite conhecer mas não usar e 16 (13,7%) inquiridos assinalaram a opção “conhece e usa”.

A décima oitava palavra, “*joldra*” é desconhecida de 51 (43,6%) dos informantes, enquanto 46 (39,3%) conhecem mas não usam e 20 (17,1%) admitem usar este vocábulo.

Cerca de metade dos inquiridos (57 (48,7%)) conhece mas não usa a palavra “*lapouço*”, 42 (35,9%) declaram não conhecer e 18 (15,4%) admitem conhecer e usar este vocábulo.

A vigésima palavra “*carunha*” é conhecida e usada por 46 (39,3%) informantes, o mesmo número (46 (39,3%)) que admite conhecê-la sem a usar, enquanto 25 (21,4%) afirma não conhecer este vocábulo.

O regionalismo “*esgazeado*” não é do conhecimento de 37 (31,6%) informantes, enquanto 48 (41%) assinalaram a opção “conhece mas não usa” e 32 (27,4%) assumiram conhecer e usar esta palavra.

A maioria dos elementos da amostra (73 (62,4%)) considerou não conhecer a palavra “*parro*”, 31 (26,5%) conhecem mas não usam e 13 (11,1%) conhecem e usam.

A palavra “*atrece-se*” não é conhecida por 45 (38,5%) informantes, enquanto 44 (37,6%) admitiram conhecer mas não usar este regionalismo e 28 (23,9%) assumem conhecer e usar este último.

“*Esmomo*” é o regionalismo menos conhecido pelos informantes (106 (90,6%)). Apenas 6 (5,1%) inquiridos admitem conhecer mas não usar esta palavra e 5 (4,3%) assumem conhecer e usá-la.

A vigésima quinta palavra não é do conhecimento de 39 (33,3%) informantes, enquanto 49 (41,9%) consideram conhecer mas não usar e 29 (24,8%) admitem conhecer e usar este regionalismo.

Mais de metade dos inquiridos (67 (57,3%)) não conhece a palavra “*atroar*”, 38 (32,5%) admitem conhecer mas não usar e 12 (10,3%) revelam conhecer e usar este vocábulo.

Situação idêntica à anterior é a que se verifica em relação à palavra “*alustrar*” que é do desconhecimento de 60 (51,3%) dos informantes, enquanto 37 (31,6%) assumem conhecer mas não usar e 20 (17,1%) revelam conhecer e usar.

O regionalismo mais usado pelos informantes que constituem a amostra é a interjeição “*bô*” (77 (65,8%)), usada em contextos em que os falantes transmitem um sentimento de estranheza, admiração. 31(26,5%) inquiridos revelam conhecer mas não usar e apenas 9 (7,7%) afirmam não conhecer.

A vigésima nona palavra, “*cacharro*”, não é do conhecimento de 41(35%) dos informantes, o mesmo número (41 (35%)) que admite conhecer mas não usar, enquanto 35 (29,9%) revela conhecer e usar este vocábulo.

Um número bastante considerável de informantes (58 (49,6%)) não conhece a palavra “*concho*”, 34 (29,1%) demonstra conhecer mas não usar e 25 (21,4%) admitem conhecer e usar.

Metade dos inquiridos 58 (49,6%) admitem conhecer mas não usar a palavra “*escachar*”, 46 (39,3%) revela conhecer e usar e 13 (11,1%) afirma não conhecer.

A palavra “*esganiçada*” é usada por 55 (47%) dos informantes, enquanto 41 (35%) admitem conhecer mas não usar e 21 (17,9%) afirma não conhecer este vocábulo.

“*Farragacho*” é uma palavra desconhecida para 39 (33,3%) informantes, 44(37,6%) admitem conhecer mas não usar e 34 (29,1%) assumem conhecer e usar.

A última palavra “*imporém*” não é do conhecimento de 76 (65%) informantes, enquanto 29 (24,8%) conhecem mas não usam e 12 (10,3%) conhecem e usam este regionalismo.

Observando a tabela 6, onde se apresentam os dados relativos à frequência das respostas dos inquiridos, face aos 34 regionalismos, verifica-se que, na totalidade da amostra a resposta “não conhece” teve uma incidência de 43%, enquanto a opção “conhece mas não usa” registou uma percentagem de 36% e o item “conhece e usa” de 21% por cento.

No grupo dos alunos, a resposta “não conhece” surgiu numa percentagem de 64%, a opção “conhece mas não usa” surge teve um registo de 23% e o item “conhece e usa” teve uma incidência de 14%.

Entre os auxiliares a resposta “não conhece” foi assinalada numa percentagem de 25,5%, enquanto o registo da opção “conhece mas não usa” atingiu os 52,5% e o item “conhece e usa” corresponde a 22% das respostas.

No grupo dos professores a opção “não conhece” registou uma percentagem de 29,5%, enquanto o item “conhece mas não usa” teve um registo de 39,5% e a resposta conhece e usa obteve uma percentagem de 31%.

2.5. Apresentação dos dados relativos ao conhecimento dos informantes face às expressões sentenciosas típicas do dialeto transmontano

Relativamente às expressões apresentadas no grupo IV, pediu-se aos informantes que explicassem por palavras suas o significado das mesmas. Os critérios que influenciaram a seleção destas expressões sentenciosas foram idênticos aos já referidos para a escolha dos regionalismos apresentados no grupo III: a) o nosso convívio com os falantes desta região; b) o facto de serem expressões recorrentes entre os falantes.

Passamos à apresentação das expressões seleccionadas.

Grupo IV – Conjunto de expressões seleccionadas:

Expressão	Significado
1.“O dia hoje está caramono!”	O dia está cinzento (escuro, triste)!
2.“Andas sempre tiradinho de uma caixa!”	Andas sempre bem vestido (bem arranjado)!
3.“Nunca viste lobo pequeno!”	Tens a mania das grandezas! És exagerado!
4.“Ele é home para meter a galga!”	Ele é homem para roubar, (mentir, enganar)!
5.“Bô, bem me eu finto!”	Essa é boa, não acredito! Essa agora, não acredito!
6.“Aquele é bem pimpona!”	Aquele é bem bonita!
7.“Tens cá umas gâmbias!”	Tens umas pernas muito altas (grandes)!
8.“Andas a inzonar e nada!”	Andas a fingir que (trabalhas) fazes e não fazes nada!

As expressões populares são marcadas pela oralidade e pela tradição e não possuem, habitualmente, uma única ou determinada origem. No entanto, tentaremos refletir sobre as expressões apresentadas, no sentido de, tendo em conta o seu significado, encontrarmos um sentido mais específico e/ou uma explicação possível para cada uma delas.

A expressão “O dia está caramono!”, considerando que “caramono³” significa “cara feia” ou “indivíduo que não fala a ninguém”, talvez possamos concluir que a expressividade desta frase se baseia na metáfora estabelecida entre o dia cinzento e uma cara feia ou carrancuda.

Na segunda expressão, “Andas sempre tiradinho de uma caixa!”, acreditamos que o sentido poderá facilmente depreender-se, uma vez que, o estar dentro de uma caixa, geralmente, implica estar arrumado, protegido, ou seja, nesta expressão em particular, bem vestido, bem arranjado.

A expressão sentenciosa “Nunca viste lobo pequeno!” é usada no sentido de considerar o interlocutor como uma pessoa que exagera relativamente ao que diz/disse. Atentando nesta expressão, parece-nos que poderá ter surgido a partir do facto de o lobo fazer parte do imaginário coletivo do povo português como elemento representativo de perigo ou de mal. Esta realidade verifica-se, particularmente, junto do povo transmontano, considerando que esta é uma zona onde este animal sempre abundou (apresar de presentemente serem em número bastante menor do que outrora), sendo temido pelos pastores e por todos os pequenos agricultores que se dedicam também à pecuária. Assim, muitas são as histórias narradas sobre o ataque de lobos aos rebanhos, sobre os indesejáveis encontros com estes animais durante as lidas agrícolas e, como é sabido, “quem conta um conto, acrescenta um ponto”, logo, os lobos que povoam estas narrativas são, frequentemente, animais pujantes e ferozes.

A expressão “Ele é home para meter a galga!”, significando “galga⁴” “mentira”, facilmente se percebe que ser homem para meter a “galga” significa ser homem para mentir, enganar ou roubar.

“Bô, bem me eu finto!” é uma das expressões mais frequentes entre os falantes brigantinos (verifique-se a análise do grupo III dos nossos questionários, onde o regionalismo “bô” surge como o mais usado). A interjeição “bô⁵”, é usada no sentido de “Não me digas!”; “Pode lá ser!”; “Não acredito!” e “fintar⁶” significa “acreditar; crer”.

³ Definição apresentada no *Dicionário do Falar de Trás-os-Montes e Alto Douro* (Barros, 2006:94)

⁴ Definição apresentada no *Dicionário do Falar de Trás-os-Montes e Alto Douro* (Barros, 2006:191)

⁵ Definição apresentada no *Dicionário do Falar de Trás-os-Montes e Alto Douro* (Barros, 2006:68)

⁶ Definição apresentada no *Dicionário do Falar de Trás-os-Montes e Alto Douro* (Barros, 2006:181)

Assim sendo, esta expressão sentenciosa surge nos falantes com o objetivo de se mostrarem incrédulos perante o que ouvem.

Na sétima expressão, “Tens cá umas gâmbias!”, o regionalismo “gâmbias”⁷ significa “pernas”. Assim, esta expressão é usada, não raras vezes, no sentido humorístico, no sentido de dizer “tens umas pernas grandes!” ou “és muito alto!”.

A última expressão, “Andas a inzonar nada!”, é também muito frequente entre os falantes transmontanos e exprime algum desagrado por parte destes últimos, perante um trabalho realizado por outrem, significando “inzonar”⁸ “enredar; fazer que trabalha”.

Pareceu-nos pertinente integrar estas expressões sentenciosas no nosso estudo, pelo facto de estas serem uma forma particular de expressão e uma fonte inesgotável de sabedoria popular, veiculando e refletindo a cultura de um povo, neste caso específico, da cultura das gentes transmontanas.

A estas expressões, talvez possamos associar a noção de ‘léxico autêntico’, considerando que a elas subjazem determinadas crenças e valores comuns, episódios do quotidiano, ideias generalizadas, aspetos da vida e da cultura de um povo, retratados de forma mais expressiva e emotiva.

Segundo Mário Vilela (2002):

“ (...) o fraseologismo ou nomeia de forma mais expressiva, ou reforça a expressividade se ela já estiver lexicalizada de outra forma. Por isso mesmo se explica a sua presença abundante em textos predominantemente comunicativos e onde a oralidade predomina”
(2002:172)

O mesmo autor acrescenta ainda que, “As fraseologias são uma marca da linguagem da proximidade, da oralidade, da expressividade, da desconstrução, da horizontalidade discursivo-pragmática”. (Vilela, 2002: 199).

⁷ Definição apresentada por: CARDOSO, Armindo - Vocabulário transmontano: palavras e expressões regionais recolhidas na aldeia de Moimenta, concelho de Vinhais: [Consult. 24 Maio 2011]. Disponível em: <http://www.bragancanet.pt/cultura/vocabulario/>

⁸ Definição apresentada no *Dicionário do Falar de Trás-os-Montes e Alto Douro* (Barros, 2006:213)

Desta forma, por toda a riqueza cultural e dialetal que encerram, acreditamos ser imperativa a preservação destas expressões sentenciosas.

Corroborando o referido por Biderman (1996):

“a herança cultural é passada às novas gerações através da linguagem. A língua é o veículo por excelência da transmissão da cultura. E o léxico da língua constitui um tesouro de signos linguísticos que, em forma de código semiótico, permite esse milagre. De um lado, ele pode ser transmitido verbalmente pela interação humana e social no processo da educação informal e formal, via aprendizagem. E, de outro, ele pode ser armazenado em forma codificada de engramas na memória do indivíduo, para que ele possa recuperar as palavras nesse tesouro vocabular, quando delas precisar para se expressar ou para se comunicar.”
(Biderman, 1996:44)

Na tabela 7 que se segue apresentamos os dados relativos ao conhecimento que os falantes revelaram ter face a cada uma destas expressões características do falar transmontano, tendo em conta cada um dos grupos-alvo e a totalidade da amostra.

Tabela 7 - Dados relativos ao grupo IV

	Frequência das respostas Alunos (50 informantes)		Frequência das respostas Auxiliares A.E. (31 informantes)		Frequência das respostas Professores (36 informantes)		Frequência das respostas na totalidade da amostra (117 informantes)	
Expressões	Não conhece	Conhece	Não conhece	Conhece	Não conhece	Conhece	Não conhece	Conhece
1.“O dia hoje está caramono!”	21 (42%)	29 (58%)	2 (6,5%)	29 (93,5%)	2 (5,6%)	34 (94,4%)	25 (21,4%)	92 (78,6%)
2.“Andas sempre tiradinho de uma caixa!”	49 (98%)	1 (2%)	3 (9,7%)	28 (90,3%)	8 (22,2%)	28 (77,8%)	60 (51,3%)	57 (48,7%)
3.“Nunca viste lobo pequeno!”	49 (98%)	1 (2%)	27 (87,1%)	4 (12,9%)	31 (86,1%)	5 (13,9%)	107 (91,5%)	10 (8,5%)
4.“Ele é home para meter a galga!”	49 (98%)	1 (2%)	5 (16,1%)	26 (83,9%)	5 (13,9%)	31 (86,1%)	59 (50,4%)	58 (49,6%)
5.“Bô, bem me eu finto!”	13 (26%)	37 (74%)	3 (9,7%)	28 (90,3%)	0 (0%)	36 (100%)	16 (13,7%)	101 (86,3%)
6.“Aquele é bem pimpona!”	5 (10%)	45 (90%)	2 (6,5%)	29 (93,5%)	1 (2,8%)	35 (97,2%)	8 (6,8%)	109 (93,2%)
7.“Tens cá umas gâmbias!”	37 (74%)	13 (26%)	9 (29%)	22 (71%)	12 (33,3%)	24 (66,7%)	58 (49,6%)	59 (50,4%)
8.“Andas a inzonar e nada!”	27 (54%)	23 (46%)	2 (6,5%)	29 (93,5%)	5 (13,9%)	31 (86,1%)	34 (29,1%)	83 (70,9%)

A maioria dos inquiridos (92 (78,6%)) demonstrou saber o significado da primeira frase, “O dia hoje está caramono!”, apresentada no grupo IV dos nossos questionários. Situação semelhante foi a que se verificou relativamente à expressão número 5, “Bô, bem me eu finto!” (101=86,3%); à expressão número 6, “Aquela é bem pimpona!” (109 (93,2%)) e à expressão número 8, “Andas a inzonar e nada!” (83 (70,9)).

Cerca de metade da amostra total, revelou conhecimento relativamente à segunda expressão, “Andas sempre tiradinho de uma caixa!” (57 (48,7%)); à quarta, “Ele é home para meter a galga!” (58 (49,6%)); e à sétima, “Tens cá umas gâmbias!” (83 (70,9%)).

A terceira frase, “Nunca viste lobo pequeno!”, foi aquela que mais informantes (107 (91,5%)) demonstraram não conhecer.

Nos grupos-alvo dos professores e dos auxiliares, a tendência de resposta foi a mesma, considerando que, a maioria dos auxiliares (29 (93,5%)) e dos professores (34 (94,4%)) revelaram conhecer a primeira frase, “O dia hoje está caramono!”, verificando-se uma situação idêntica face à segunda expressão, “Andas sempre tiradinho de uma caixa!”, conhecida por 28 (90,3%) auxiliares e por 28 (77,8%) professores; à quarta, “Ele é home para meter a galga!”, conhecida por 26 (83,9%) auxiliares e por 31 (86,1%) professores; à quinta, “Bô, bem me eu finto!”, conhecida por 28 (90,3%) auxiliares e por 36 (100%) professores; à sexta, “Aquela é bem pimpona!”, do conhecimento de 29 (93,5%) auxiliares e de 35 (97,2%) professores; à sétima, “Tens cá umas gâmbias!”, do conhecimento de 22 (71%) auxiliares e de 24 (66,7%) professores; e à oitava, “Andas a inzonar e nada!”, conhecida por 29 (93,5%) auxiliares e por 31 (86,1%) professores.

À semelhança do que se verificou na totalidade da amostra, a terceira expressão, “Nunca viste lobo pequeno!”, foi a que mais inquiridos mostraram desconhecer, tanto no grupo dos auxiliares (27 (87,1%)), como no grupo dos professores (31 (86,1%)).

O grupo-alvo dos alunos demonstrou menos conhecimento, relativamente à maior parte das expressões. A maioria dos estudantes (49 (98%)) revelaram não saber o significado da segunda, “Andas sempre tiradinho de uma caixa!”, terceira “Nunca viste lobo pequeno!” e quarta, “Ele é home para meter a galga!”, expressões.

Mais de metade dos alunos não conhece a sétima e oitava expressões, “Tens cá umas gâmbias!” (37 (74%)) e “Andas a inzonar e nada!” (27 (54%)).

A expressão que mais estudantes demonstraram conhecer (45 (90%)) foi a sexta, “Aquele é bem pimpona!”.

Seguidamente, procederemos à análise e discussão dos dados apresentados, fazendo o cruzamento e comparação de resultados entre a amostra total e cada um dos grupos-alvo considerados.

CAPÍTULO 3

3.1. Análise e discussão dos dados recolhidos, considerando a área e os objetivos delineados.

A análise dos dados recolhidos foi realizada, fazendo o cruzamento e comparação das informações obtidas junto da amostra no seu todo e de cada um dos três grupos-alvo em particular.

Analizando os dados apresentados relativamente ao segundo grupo dos questionários, através do qual tentámos perceber o conhecimento e informação dos nossos inquiridos sobre as diferentes variantes da língua portuguesa e a possível existência de preconceito linguístico, ainda que inconsciente, face à diversidade linguística, pudemos observar que, na primeira questão, “Os alunos das aldeias falam um português menos correto do que os alunos da cidade?”, a maioria dos inquiridos (55,6%) considerou que o português falado pelos alunos provenientes das aldeias não é menos correto do que o falado pelos alunos da cidade. No entanto, parece-nos relevante salientar que a frequência de respostas *sim* e *não sei* é bastante representativa, verificando-se em 52 (44,4%) falantes.

À semelhança do que aconteceu com a totalidade da amostra, a maioria dos alunos (52%) considera que o português falado pelos alunos provenientes das aldeias não é menos correto do que o falado pelos alunos da cidade. No entanto, parece-nos relevante salientar que a frequência de respostas *sim* e *não sei* verificou-se em quase metade da amostra, em 24 (48%) falantes.

Também nos grupos-alvo dos auxiliares (17 (54,8%)) e dos professores (22 (61,1%)), a maior parte dos inquiridos considerou que o português falado pelos alunos provenientes das aldeias não é menos correto do que o falado pelos alunos da cidade. No entanto, também nestes grupos a frequência de respostas *sim* é bastante representativa, verificando-se em 14 (45,2%) auxiliares e 11 (30,6%) professores.

Na segunda questão, “Nas aldeias fala-se mal ou fala-se um português pouco correto?”, inverte-se a tendência verificada na anterior, uma vez que, a frequência de respostas *sim* e *não sei* abrange, nesta questão, a maioria da amostra (74 (63,2%)).

No grupo dos alunos (27 (54,%)) e dos auxiliares 17 (54,8%), cerca de metade dos inquiridos respondeu afirmativamente, sendo de 15 (30%) o número de alunos que

assumiram não saber. Assim, a frequência de respostas *sim* e *não sei* é, nesta questão, bastante significativa.

Tal como na questão anterior, no grupo-alvo dos professores, verificou-se uma tendência de resposta diferente da observada relativamente aos dois grupos supracitados, considerando que mais de metade dos docentes (21 (58,3%)) considera que o português falado nas aldeias não é pouco correto. Contudo, o número de docentes que demonstraram considerar como pouco correto o português falado nas aldeias é ainda de 13 (36,1%), enquanto 2 (5,6%) afirmaram não saber.

Relativamente à terceira questão colocada, “O uso de regionalismos deve evitar-se porque não é correto?”, a maioria dos inquiridos (82 (70,1%)) considerou não haver incorreção no uso de regionalismos.

A tendência de resposta continuou idêntica entre alunos e auxiliares. Desta forma, mais de metade dos inquiridos (28 (56%) estudantes e 19 (61,3%) auxiliares) considerou não haver incorreção no uso de regionalismos. No entanto, um número significativo de informantes, 22 (44%) estudantes e 12 (38,8%) auxiliares, demonstraram não saber ou achar incorreto o uso de regionalismos.

Uma vez mais, o grupo-alvo dos docentes demonstrou mais tolerância relativamente ao uso de diferentes variantes do português, uma vez que, nenhum professor assinalou a resposta *sim*, sendo de 35 (97,2%) o número de inquiridos que consideraram não haver incorreção no uso de regionalismos. Apenas 1 (2,8%) informante assumiu não saber.

Situação idêntica à anterior foi a que se verificou na quarta questão, “Os dialetos e pronúncias que se afastam do português padrão (falado na capital e veiculado pela escola) são modos de falar incorretos?”, uma vez que, atentando na totalidade dos inquiridos, 80 (68,4%) consideraram que os dialetos diferentes da variante padrão não são incorretos. Contudo, 37(31,7%) inquiridos assinalaram as opções *sim* e *não sei*.

Entre os estudantes e os auxiliares verificou-se a mesma tendência de resposta, uma vez que, 28 (56%) alunos e 19 (61,3%) auxiliares consideraram que os dialetos diferentes da variante padrão não são incorretos. No entanto, 22 (44%) alunos

assinalaram as opções *sim* e *não sei* e 12 (38,7%) auxiliares assumiram ser incorretos os dialetos diferentes do padrão.

Foi novamente no grupo dos professores que o maior número de inquiridos (33 (91,7%)) considerou que os dialetos diferentes da variante padrão não são incorretos, enquanto 2 (5,6%) inquiridos consideraram que *sim* e 1 (2,8) assinalou a opção *não sei*.

A quinta questão, “O português que se fala em Lisboa é mais correto do que o português que se fala em Bragança?”, tendo em conta a totalidade da amostra, foi aquela em que mais informantes, 99 (84,6%), assinalaram a opção *não*. Apenas 8 (16%) alunos consideraram que *sim* e 9 (18%) estudantes e 1 (2,8%) professor assumiram não saber. A maioria dos professores (35 (97,2%)) considerou que *não*.

Nesta questão, a totalidade dos auxiliares (31 (100%)) assinalou a opção *não*.

Tendo em conta os resultados apresentados, parece-nos que as respostas dos informantes demonstram segurança e orgulho relativamente ao seu dialeto, não se sentindo em nada diminuídos face ao português padrão, usado na capital.

Na sexta questão, “O português que se fala em Bragança é mais correto do que o português falado em Lisboa?”, quando inquiridos sobre a situação inversa à colocada na pergunta anterior, o número de informantes a considerar que *não*, diminuiu para 85 (72,6%), enquanto os outros 32 (27,4%) responderam afirmativamente ou assinalaram a opção *não sei*.

No grupo dos estudantes e dos auxiliares, a frequência das respostas foi muito idêntica à registada na quinta pergunta, sendo no grupo dos professores que se verificou maior variação, considerando que apenas 26 (72,5%) elementos da amostra consideraram que *não*, enquanto 8 (22,2%) responderam afirmativamente e 2 (5,6%) assinalaram a opção *não sei*.

Na sétima questão, “Os brasileiros falam mal português ou falam um português pouco correto?”, 46 (39,3%) inquiridos consideraram que os brasileiros não falam mal, nem falam um português pouco correto. Contudo, a maioria dos informantes (71 (60,7%)) respondeu afirmativamente a esta pergunta ou assumiram não saber.

Na mesma questão, foram os alunos os que mais demonstraram considerar que os brasileiros falam mal ou falam um português pouco correto (20 (40%)) e um número quase equivalente de estudantes (19 (38%)) assumiu não saber. Apenas 11 (22%) responderam afirmativamente a esta pergunta.

Ao contrário dos alunos e de acordo com a tendência de resposta da totalidade da amostra, 14 (45,2%) auxiliares consideraram que os brasileiros não falam mal, nem falam um português pouco correto. Mas mais de metade destes informantes (16 (54,9%)) respondeu afirmativamente a esta pergunta ou assumiram não saber.

Os professores foram novamente os que se revelaram mais informados, considerando que mais de metade dos inquiridos (21 (58,3%)) considera que os brasileiros não falam mal, nem falam um português pouco correto. Todavia, o número de inquiridos que respondeu afirmativamente ou que assumiu não saber é ainda bastante significativo (15 (41,6%)).

Considerando a totalidade da amostra, a tendência de resposta na oitava questão, “O português falado em Portugal é mais correto do que o falado no Brasil?”, apesar de, tal como a sétima, estar relacionada com a variante do Português do Brasil, foi contrária à da pergunta anterior, sendo de todas, quase a par com a segunda questão (57 (48,7%)), aquela em que um maior número de informantes, cerca de metade (58 (49,6%)), assinalou a resposta *sim*. Situação idêntica foi a que se registou no grupo dos alunos, pois também entre estes informantes, a questão oito foi aquela em que um maior número de informantes (33 (66%)) assinalou a resposta *sim*, situação que também se verificou relativamente à questão 2 (27 (54%)), sobre o português falado nas aldeias.

Entre os auxiliares esta questão foi também daquelas em que se verificou mais respostas *sim* (15 (48,4%)), quase em paralelo com as questões 1 (14 (45,2%)) e 2 (17 (54,8%)), relativas ao português falado nas aldeias.

Nesta última questão, no grupo dos professores, a tendência de resposta foi contrária à verificada entre os alunos e os auxiliares, considerando que mais de metade dos informantes (22 (61,1%)) assinalou a resposta *não*. No entanto, esta questão foi também, no grupo dos docentes, uma daquelas em que mais se registou a resposta *sim* (10 (27,8%)).

Desta forma, salienta-se o facto de ser nas questões 1, 2, 7 e 8 aquelas em que os três grupos-alvo, alunos, auxiliares e professores, mais assinalaram a resposta *sim*, situação que indicia a existência de maior preconceito linguístico face ao português falado nas aldeias e à variante do português do Brasil, do que relativamente ao uso de regionalismos ou de diferentes dialetos. Embora entre os auxiliares, a questão 4, sobre a possível incorreção dos dialetos e pronúncias que se afastam do português padrão, também assuma uma preponderância na ordem dos 39%.

Nas questões 1,3,4,5,6, tendo em conta a totalidade da amostra, a maioria dos informantes assinalou a resposta *não*. Esta foi também a tendência seguida pelos três grupos-alvo. Resultados reveladores da existência de tolerância, entre os falantes, face ao português falado pelos alunos das aldeias, ao uso de regionalismos, aos dialetos diferentes do padrão, ao português falado em Lisboa e ao português falado em Bragança. No entanto, observando os resultados, também nestas questões pode perceber-se que a incidência de respostas *sim* e *não sei* é bastante significativa, principalmente no grupo dos alunos e dos auxiliares.

De um modo geral, entre os 117 inquiridos, a resposta *não* foi a mais frequente (58%). Contudo, parece-nos motivo de reflexão o facto de as opções *sim* e *não sei* assumirem uma percentagem bastante representativa (42%), uma vez que, partimos do pressuposto de que tais respostas são indiciadoras da existência de preconceito linguístico.

Salienta-se o facto de ser entre os professores, ou seja, entre os mais instruídos que mais se verifica a resposta *não* (75%), sendo pouco significativa a resposta *não sei* (7%), o que demonstra, por parte do grupo-alvo dos docentes, mais conhecimento sobre o uso das diferentes variantes do português. No entanto, verificou-se que, entre os professores, 18% das respostas foram afirmativas e foram apenas 8, os docentes que responderam negativamente a todas as questões. Situação que nos parece motivo de alerta, considerando que entre os docentes, transmissores de conhecimento, é de grande relevância a existência de informação e formação que lhes permita veicular a legitimidade e tolerância linguística para com todas as variantes do português.

Entre os auxiliares e os alunos, a resposta *sim* também obteve menor percentagem (31,5%) do que a resposta *não* (62% auxiliares e 44% alunos). No entanto,

voltamos a salientar que a incidência de respostas *sim* e *não sei* é bastante significativa, sendo esta última opção mais relevante no grupo dos alunos (24,5%) do que no grupo dos auxiliares (6,5%).

Os auxiliares e os professores foram os que menos assinalaram a resposta *não sei*, enquanto junto dos estudantes esta opção atingiu uma percentagem de 24,5%. Facto que revela existir mais confiança e maturidade linguística entre os mais velhos.

Em ambiente escolar, parece-nos ser motivo de alerta e de reflexão o facto de surgirem percentagens tão significativas de respostas afirmativas, indicadoras de falta de conhecimento sobre a correção e legitimidade linguísticas de todos os dialetos e variantes da língua portuguesa, considerando que este desconhecimento conduz à ausência de sensibilidade face à diversidade linguística.

Numa perspetiva lexical, através dos grupos III e IV dos questionários, tentámos compreender o conhecimento e comportamento dos nossos informantes, face aos regionalismos e expressões seleccionados, usados na cidade de Bragança e nas aldeias e vilas deste distrito.

Assim, analisando de forma mais pormenorizada os dados apresentados, verifica-se que, considerando a amostra total, os regionalismos mais conhecidos e usados por cerca de metade dos informantes são apenas cinco: “bilhó, carunha, bô, escachar, esganiçada”. A palavra mais usada pela totalidade dos informantes é a interjeição “bô” (77 (65,8%)). Esta situação verifica-se também no grupo dos alunos e no grupo dos professores.

Os regionalismos desconhecidos pela maior parte da amostra são em número significativamente superior (17): “couracho, atrujir, impontar/empontar, abesar, recocar, aldeagante, desluzir, carambelo, foito/fouto, joldra, atrecer-se, parro, esmomo, atroar, alustrar, concho, imporém”. A maioria dos inquiridos (92 (78,6%)) afirmou não conhecer a palavra “atrujir”, sendo esta palavra a que registou ter menos usuários.

Os outros doze regionalismos são conhecidos mas não usados pela maior parte da amostra: “cibinho, abondar, canhona, escaleiras, carabelho, passota, chuço, lapouço, esgazeado, amoladela, farragacho”.

Verifica-se assim que, o número de regionalismos conhecidos pelos nossos informantes (17) é proporcional ao número de regionalismos desconhecidos pelos mesmos (17). No entanto, o número de regionalismos usados (5) é significativamente menor aos conhecidos pelos inquiridos. Situação que pode indiciar que os falantes desvalorizam, evitam e, parte deles, poderão até considerar incorreto (como verificado através da análise do grupo II do nosso questionário) o uso destes regionalismos, tendo em conta que estes vocábulos se afastam do português padrão, podendo apresentar-se como uma forma de falar socialmente desprestigiante.

Analisando os dados relativos a cada um dos três grupos-alvo, verifica-se que, apesar de o grupo dos alunos não ser equitativo, em termos numéricos, nem ao grupo dos professores, nem ao grupo dos auxiliares, pode perceber-se, claramente, através das percentagens registadas, que é junto dos estudantes que a resposta *não conhece* (64%) mais se verifica, relativamente à totalidade dos regionalismos apresentados. É também no grupo dos estudantes que os regionalismos são menos usados (14%). Apenas seis palavras, “*cibinho, canhona, carunha, atroar, bô, escachar*” registam uma incidência de respostas, *conhece e usa*, a nível percentual, próxima da verificada nos grupos-alvo dos auxiliares e dos professores.

A palavra “*esmomo*” é a menos conhecida entre os alunos, considerando que todos assinalaram a opção *não conhece*, enquanto a interjeição “*bô*” é o regionalismo mais usado por este grupo-alvo.

Cerca de metade dos estudantes admitiu conhecer mas não usar os seis vocábulos que se seguem: “*cibinho, abundar, canhona, escaleiras, escachar, esganiçada*”.

Estabelecendo um paralelo entre o grupo-alvo dos auxiliares e o grupo-alvo dos professores, verifica-se que, nas vinte palavras que se seguem: “*couracho, atrujir, canhona, empontar/impontar, desluzir, carabelho, carambela, foito/fouto, joldra, lapouço, parro, atrecer-se, esmomo, amoladela, atroar, alustrar, concho, escachar, farragacho, imporém*”, estes últimos foram aqueles que mais assinalaram a resposta *não conhece*, depois do grupo dos alunos, sendo o grupo dos auxiliares aquele que revelou mais conhecimento sobre estes regionalismos.

Esta tendência de resposta só se altera no que concerne aos quatro vocábulos “*cibinho, abesar, recocar, bô*”, perante os quais o número de auxiliares que revelou não conhecer foi superior ao dos professores.

Relativamente aos regionalismos “*abondar, aldeagante, chuço, bilhó, cacharro, esgazeado, passota, escaleiras*”, a frequência da resposta *não conhece* foi idêntica entre o grupo dos auxiliares e o grupo dos professores.

A mesma situação foi a que se verificou face às doze palavras “*Cibinho, couracho, abondar, recocar, carabelho, passota, bilhó, joldra, lapouço, carunha, esmomo, cacharro,*”, relativamente às quais a frequência da resposta *conhece mas não usa* foi equitativa entre professores e auxiliares. Em número superior ao dos professores, os auxiliares assinalaram conhecer mas não usar dezoito palavras: “*atrujir, canhona, desluzir, carambelo, chuço, foito/fouto, esgazeado, parro, atrecer-se, amoladela, atroar, alustrar, bô, concho, escachar, esganiçada, farragacho, imporém*”. Apenas no que concerne aos vocábulos: “*imponstar/emponstar, escaleiras, abesar, aldeagante,*” se verificou a tendência oposta, tendo os professores assinalado com mais frequência do que os auxiliares a resposta *conhece mas não usa*.

Em número superior ao dos auxiliares, os professores assumiram conhecer e usar as vinte e quatro palavras que se seguem: “*Cibinho, abondar, atrujir, canhona, abesar, recocar, passota, carambelo, chuço, bilhó, foito/fouto, carunha, esgazeado, atrecer-se, amoladela, atroar, alustrar, bô, cacharro, concho, escachar, esganiçar, farragacho, imporém*”. Só o vocábulo “*carabelho*” é mais conhecido e usado entre os auxiliares.

Num número equitativo, professores e auxiliares admitiram conhecer e usar os regionalismos: “*couracho, atrujir, emponstar/imponstar, aldeagante, desluzir, joldra, lapouço, parro, esmomo*”.

Cerca de metade dos auxiliares (15 (48,4%)) utiliza a interjeição “*bô*” mas é no grupo dos professores que o uso desta palavra é mais representativo (29 (80,6%)), sendo o regionalismo mais usado pelos docentes. O regionalismo mais usado entre os auxiliares é a palavra “*bilhó*” (18 (58,1%)).

Assim, podemos perceber que, entre os três grupos-alvo, o grupo dos auxiliares é aquele que demonstra conhecer mais regionalismos, considerando que foram estes os

que mais assinalaram a opção *conhece mas não usa*. A explicação para estes resultados poderá decorrer do facto de os auxiliares serem aqueles que apresentam uma média de idades mais alta e que mais contacto têm ou tiveram com o ambiente rural, considerando que, mais de metade deste inquiridos (58,1%) assumem ter nascido em aldeias e vilas vizinhas, ao contrário dos alunos e professores que nasceram, maioritariamente, em Bragança, numa percentagem de (72%) e (55,6%), respetivamente.

No entanto, foram os professores os que assumiram usar mais regionalismos, assinalando em maior percentagem a opção *conhece e usa*, circunstância que pode dever-se à diferente perceção que auxiliares e professores têm, face ao uso dos dialetos e, particularmente, dos regionalismos, como demonstrado através das respostas que os informantes assinalaram no grupo II dos questionários, assumindo os auxiliares uma postura menos tolerante para com as variantes diferentes do português padrão que consideram menos corretas.

Todavia, salientamos que, também nesta análise por grupo-alvo, os nossos informantes assumem, maioritariamente, perante vários regionalismos apresentados, que “conhecem mas não usam”, um comportamento que pode dever-se ao facto de estas palavras próprias do dialeto transmontano se afastarem do português padrão, motivo pelo qual podem ser desvalorizadas, ridicularizadas e consideradas incorretas.

No grupo IV, o conhecimento demonstrado pelos auxiliares é idêntico ao revelado pelos professores. Porém, à exceção da segunda e oitava expressões (cuja percentagem de auxiliares conhecedores das mesmas supera, ligeiramente, a percentagem registada no grupo dos docentes), de uma forma geral, o número de professores que demonstrou conhecer o significado das expressões foi superior ao número de auxiliares.

Uma vez mais pode concluir-se que são os alunos que menos expressões, características do falar transmontano, demonstram conhecer.

Desta forma, pode verificar-se que, tal como previsto nas hipóteses colocadas no início desta investigação, o conhecimento que os mais novos têm dos regionalismos e expressões características do vocabulário transmontano é cada vez menor, motivo pelo

qual muitos vocábulos tendem a desaparecer, tendo em conta que são cada vez menos recorrentes entre os jovens e a população mais instruída.

De um modo geral, os informantes demonstraram mais facilidade em explicar o sentido das expressões do que o de algumas palavras apresentadas no grupo III. Esta circunstância poderá relacionar-se com o facto de se tornar mais simples explicitar o sentido das palavras, através da sua contextualização.

3.1.2. Apresentação dos resultados

Considerando os resultados obtidos através do grupo II dos questionários, o *não* tem maior incidência do que o *sim* o que significa existir tolerância linguística entre os falantes. No entanto, parece-nos ser motivo de alerta o facto de se verificar que um significativo número de informantes considerou verdadeiras ou assumiu desconhecimento relativamente a algumas das questões colocadas.

No grupo dos auxiliares registou-se uma tendência de maior intolerância face ao português falado nas aldeias e pelos alunos provenientes dos meios rurais. Entre os alunos o preconceito linguístico é mais preponderante face ao português falado nas aldeias e à variante do português do Brasil.

Os docentes, sendo também os que apresentam mais habilitações literárias, foram os que demonstraram ter mais conhecimento sobre a legitimidade linguística das diferentes variantes do português e também maior tolerância, face às mesmas. Contudo, parece-nos motivo de reflexão o facto de, em várias questões, os professores terem assinalado a opção *sim* em percentagens que nos parecem bastante significativas, entre os 22% e os 36% por cento. Neste grupo-alvo, tendo em conta a totalidade das questões, a incidência de respostas afirmativas foi de 18% por cento. O que significa existir um considerável número de docentes que, ainda que de forma inconsciente, podem veicular o preconceito linguístico ao mostrarem desconhecimento sobre a correção e legitimidade linguística das diferentes variantes da língua portuguesa.

Relativamente ao grupo III, verifica-se que, de um modo geral, o número de regionalismos usados pelos informantes é significativamente menor ao número de regionalismos que estes conhecem. Situação que pode indiciar que os falantes desvalorizam, evitam e, parte deles, poderão até considerar incorreto (como verificado através da análise do grupo II do nosso questionário) o uso destes regionalismos, considerando que estes vocábulos se afastam do português padrão, podendo apresentar-se como uma forma de falar, socialmente desprestigiante.

Como já referido, o grupo-alvo dos auxiliares foi o que demonstrou mais conhecimento sobre os regionalismos, realidade que poderá relacionar-se com o facto de ser o grupo onde a média de idades é mais alta e mais de metade dos informantes poderá

ter tido maior contacto com o ambiente rural, uma vez que, assumiu ter nascido em aldeias e vilas próximas da cidade de Bragança.

Dos três grupos-alvo, os estudantes são os que menos regionalismos conhecem e usam, tendência natural, considerando que este é também o grupo em que os informantes são mais novos (a média de idades é mais baixa), maioritariamente, nascidos e educados na cidade e junto dos quais estes vocábulos tendem a desaparecer por se afastarem do português padrão, veiculado pela escola que, a maior parte, frequentou desde tenra idade.

No grupo IV, esta situação volta a verificar-se, tendo em conta que, também na explicitação dos sentidos das expressões, o grupo dos estudantes foi o que demonstrou menos conhecimento sobre as mesmas.

3.1.3. Discussão das hipóteses previamente apresentadas com base nos resultados.

Analizados os dados recolhidos e apresentados os resultados, consideramos poder comprovar as hipóteses previamente colocadas.

Assim, mesmo sendo inconsciente, o preconceito linguístico existe, considerando que o uso de regionalismos e/ou de uma pronúncia que se afasta do português padrão é considerado incorreto e socialmente desprestigiante, tendo em conta que, quando questionados sobre diferentes variantes da língua portuguesa, um significativo número de informantes considerou verdadeiras ou assumiu não saber responder a algumas das questões colocadas no grupo II dos nossos questionários. Salientamos ainda que se registou uma tendência de maior intolerância face ao português falado pelos alunos provenientes dos meios rurais e nas aldeias em geral, bem como em relação à variante do português do Brasil.

Colocámos ainda a hipótese de as variantes dialetais e regionalismos serem desvalorizados, ridicularizados e considerados incorretos. Através dos resultados apresentados e obtidos a partir dos nossos questionários, pudemos concluir que, o número de regionalismos usados pelos informantes é significativamente menor do que o número de regionalismos que estes conhecem. Além disso, vários informantes assumiram considerar incorreto o uso de regionalismos e as variantes dialetais dos meios rurais. Situação que pode indiciar que os falantes desvalorizam, evitam e, parte deles, apontam como incorreto o uso dos regionalismos, considerando que estes vocábulos se afastam do português padrão, veiculado pela escola, podendo apresentar-se como uma forma de falar, socialmente desprestigiante.

Pudemos ainda comprovar que o conhecimento que os mais novos têm de alguns regionalismos e palavras características do vocabulário transmuntano é cada vez menor, motivo pelo qual muitos vocábulos tendem a desaparecer, tendo em conta que são cada vez menos recorrentes entre os jovens e a população mais instruída, considerando que, foi no grupo dos estudantes que verificámos mais desconhecimento face aos regionalismos e expressões apresentados.

3.2. Propostas pedagógicas/estratégias

Possenti (1996) defende que “ensinar língua e ensinar gramática são duas coisas diferentes” (1996:8). Assim, o autor considera ser fundamental desconstruir mitos e preconceitos sobre a língua e a forma como esta é aprendida, devendo o professor trazer para a sala de aula o modo como os falantes fazem uso do seu idioma.

“(...) as principais contribuições da linguística para o ensino da língua não têm muito a ver com a introdução de gramáticas melhores na escola (embora isso seja eventualmente de enorme interesse), mas, fundamentalmente, com a colocação em cena de atitudes diversas dos professores em relação ao que sejam uma língua e seu processo de aprendizado (ou aquisição). Basicamente, tratava-se de eliminar preconceitos e de redizer algumas coisas óbvias sobre o funcionamento real da linguagem na vida real dos falantes, insinuando que esse uso real é o que deve ser priorizado na sala de aula.” (Possenti, 1996:10).

Desta forma, subscrevemos o defendido por este autor, segundo o qual, “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.” (Possenti, 1996:17).

Assim, o investigador considera importante o domínio do dialeto padrão por parte dos alunos que conhecem e usam outros dialetos, declinando o preconceito segundo o qual seria difícil para estes últimos a aprendizagem do padrão: “Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão.” (idem).

O mesmo autor considera ainda que, o facto de os alunos não aprenderem ou aprenderem mas não usarem um dialeto padrão prende-se com questões de ordem social ou, eventualmente, com o uso de estratégias pedagógicas inapropriadas. O ensino de um dialeto padrão só constitui um problema quando se trata de o ensinar a quem não o fala habitualmente, como acontece com os alunos de classes sociais menos privilegiadas (1996:17).

Possenti (1996) apresenta duas teses que se revelam contra a ideia de que a

escola deve ensinar o dialeto padrão, sendo a primeira de natureza político-cultural e a segunda de caráter cognitivo: “A tese de natureza político-cultural diz basicamente que é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo.” (Possenti,1996:18). Esta defende que é injusto para os mais desfavorecidos terem de aprender o dialeto das classes privilegiadas, pois ser-lhes-iam “também impostos os valores culturais ligados às formas ditas cultas de falar e escrever, o que implicaria em destruir ou diminuir valores populares.” (idem).

No entanto, o autor considera que:

“O equívoco, aqui, parece-me, é o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever. Desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente.” (Possenti,1996:18).

Por seu turno, a tese de natureza cognitiva defende que “cada falante ou cada grupo de falantes só pode aprender e falar um dialeto (ou uma língua)” (Possenti,1996:19). Nesta perspetiva os menos privilegiados têm uma forma de falar “popular”, totalmente distinta das formas utilizadas pelos grupos dominantes. Esta hipótese supõe também que aprender uma língua ou “um dialeto é uma tarefa difícil, ou, pelo menos, difícil para certos grupos ou para certas pessoas.” (idem). Contudo, o autor salienta que:

“Qualquer pessoa, principalmente se for criança, aprende com velocidade muito grande outras formas de falar, sejam elas outros dialetos ou outras línguas, desde que expostas consistentemente a elas. Em resumo, aprender outro dialeto é relativamente fácil. Portanto, nenhuma das razões para não ensinar o dialeto padrão na escola têm alguma base razoável.” (Possenti, 1996:19)

Na realidade, como referimos no capítulo 2, qualquer criança aprende com facilidade uma L2 ou uma outra variante da sua LM. Assim sendo, a aprendizagem de um dialeto padrão não se apresenta como um obstáculo para os jovens alunos mas também não pressupõe o menosprezo, a marginalização ou anulação de outras variantes. Conhecer vários dialetos é um fator de enriquecimento sociocultural para qualquer

falante.

A aprendizagem do português padrão, na perspectiva da escola, pressupõe a aquisição de um determinado domínio da escrita e da leitura. Assim sendo, ler e escrever, na aula de português, são atividades fundamentais.

“Uma das medidas para que esse grau de utilização efetiva da língua escrita possa ser atingido é escrever e ler constantemente, inclusive nas próprias aulas de português. Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria sala de aula.” (Possenti: 1996:20)

Segundo o mesmo autor, as maiores dificuldades dos alunos, relativamente ao ensino da LM, surgem ao nível do texto e não da gramática, motivo pelo qual devem estas aulas dedicar mais tempo ao texto do que às regras gramaticais: “(...) se diminuir na escola o espaço da gramática, poderá aumentar automaticamente o do texto. Além do mais, parece que no "nível" da textualidade as regras são menos claras ou gerais” (Possenti,1996:11).

A escola fracassa por motivos de ordem pedagógica ou decorrentes de valores sociais complexos. Alguns destes problemas podem ser combatidos na própria escola: “problemas que levam ao fracasso têm a ver com a forma como se concebem a função e as estratégias do ensino de língua.” (Possenti,1996:21)

Para que o ensino de uma língua tenha sucesso, Possenti (1996) considera fundamental: “que haja uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança.” (1996:21).

Deste modo, torna-se imperativo que os docentes tenham conhecimentos claros sobre o desenvolvimento linguístico das crianças. Sendo as línguas sistemas mais ou menos complexos, a verdade é que as crianças, mesmo as socialmente mais desfavorecidas, aprendem-nas com facilidade. Para perceber isso, basta observá-las e ver como, efetivamente, falam.

Possenti (1996) defende que se façam reflexões sobre o que é um ser humano,

como é que ele aprende e pensa, salientando que nem tudo se aprende da mesma forma. Os processos através dos quais aprendemos a comer de faca e garfo não serão iguais aos que nos levam à aprendizagem da matemática ou das línguas. “Ter uma concepção clara sobre os processos de aprendizagem pode ditar o comportamento diário do professor de língua em sala de aula.” (1996:24). Dar exercícios repetitivos aos alunos pode significar que o professor tem “uma concepção de aquisição de conhecimento segundo a qual não há diferenças significativas entre os homens e os animais em nenhum domínio de aprendizagem ou de comportamento.” (idem).

Para o autor é importante observarmos as crianças e percebermos que não é preciso ensiná-las a construir frases porque elas já o sabem fazer e são capazes de construir frases bem mais complexas do que aquelas que lhes apresentamos nos primeiros anos de escolaridade. Uma criança aprende uma língua com o simples contacto com a mesma.

Na perspetiva de Maria José Ferraz (2007), as crianças adquirem a língua materna de forma espontânea pela simples exposição e utilização da mesma. No entanto, as experiências linguísticas que vão vivendo e os conhecimentos que vão adquirindo são diferentes, dependendo de vários fatores que podem ser de carácter genético, geográfico, de ordem sociocultural, económica, entre outros. Assim, quando chega à escola para iniciar a aprendizagem formal, é essencial que os professores tenham em conta o que a criança sabe e a forma como domina a sua língua materna.

“Quem ensina não pode ignorar que os alunos a quem se dirige adquiriram já saberes que lhes permitem servir-se da língua mas que há diferenças entre a forma como a dominam. Por outro lado, não pode esquecer que a língua que ele próprio fala está marcada pelos mesmos condicionamentos que são causa das diferenças em relação aos discentes.” (Ferraz, 2007: 18)

Efetivamente, para o sucesso da aprendizagem é fundamental que a língua que o professor usa seja compreendida pelos alunos. Contudo, é sabido que, por vezes, a língua que a criança usa e ouve em casa colide com a língua usada na escola, tornam-se o papel do professor algo melindroso, uma vez que, sem ferir a suscetibilidade do aluno e sem que este se sinta inferior ou diminuído, terá de fazer compreender a este último

que há palavras e construções que deve evitar em determinados contextos. Segundo Ferraz (2007), este:

“Será o início de uma sensibilização às diferentes variedades linguísticas, sejam elas de natureza social ou regional ou outra. Será o momento para a tomada de consciência de que se confrontará com várias normas, começando por saber que também a língua que usa é a norma do grupo a que pertence.” (2007: 19).

Assim, torna-se imperativo que a criança perceba que o dialeto ou variante que usa não é inferior, nem motivo de ridicularização ou discriminação junto dos seus pares ou da comunidade em geral. Contudo, é igualmente importante que o discente compreenda que a aprendizagem da norma-padrão é fundamental na sua integração na sociedade, considerando que esta é um instrumento de acesso à cidadania e a um estrato sociocultural predominante.

Segundo Ferraz (2007:22): “É evidente que é a oralidade a maior responsável pela renovação da língua e esta possibilidade de renovação resulta da forma como é transmitida na ‘casa’, de pais a filhos, e da forma como é usada no ‘meio’, em interacção social.”. Desta forma, ao longo da vida, primeiro a criança, depois o jovem e mais tarde o adulto vão contactar com diferentes variantes da sua língua materna e esta interacção social permite aos indivíduos a aquisição das linguagens que caracterizam os grupos sociais, profissionais ou etários onde se integram. Assim sendo, se inicialmente o docente deve estar atento à língua que o aluno traz de casa, nos anos seguintes deve ainda transmitir-lhe que as novas aprendizagens e o domínio de vários registos enriquecem, sendo igualmente importante considerar as distintas situações de comunicação com que se confronta, pois

“(...) o que é ‘correcto’ numa situação não o é noutra. De resto, as noções de correcto e incorrecto, a noção de erro, não são definitivas. O que foi considerado erro em algum momento faz hoje parte do uso corrente, o que hoje arre pia os puristas será, por ventura, uso no futuro.” (Ferraz, 2007:22).

Atualmente, com o surgir do ensino obrigatório e o alargar da escolaridade a todos os indivíduos, a presença de alunos que usam uma variante ou dialeto diferente

dos seus pares, é uma constante, pois há alunos provenientes de meios rurais, de origem brasileira ou africana que integram as turmas das nossas escolas. Assim sendo, talvez se verifique interessante convidar estes últimos a partilhar termos e expressões próprios da variante ou dialeto que usam, explicando aos colegas o seu significado. Tal estratégia levará os alunos a perceber que não existe nada de errado no uso de regionalismos ou de construções próprias de determinadas variantes, permitindo ainda a aprendizagem de vocabulário e diferentes registos de língua que contribuem para o enriquecimento cultural e linguístico de cada um.

Uma situação semelhante poder-se-á verificar relativamente aos alunos de diferentes nacionalidades e que não têm o português como língua materna. Uma boa forma de integrar estes últimos poderá passar pela promoção de atividades que lhes permitam partilhar alguns aspetos da sua cultura. A título de exemplo, referimos os textos de tradição oral, que poderão permitir estabelecer um paralelo entre a cultura portuguesa e a cultura destes discentes, convidando estes últimos a narrar histórias que, de alguma forma, se assemelhem às transmitidas pelos contos tradicionais portugueses ou provérbios, entre outros.

As festividades como o Natal, a Páscoa ou o Carnaval, podem também dar origem a atividades que funcionem como momentos de grande interação com os alunos oriundos de outros países, uma vez que, estas épocas são propícias a diferentes celebrações, de acordo com a tradição de cada povo. A partilha de conhecimentos sobre hábitos culturais diversos despertará a curiosidade e motivação dos alunos, constituindo-se bastante enriquecedora para todos.

O papel da escola torna-se preponderante na vida dos indivíduos, considerando que, a esta cabe a responsabilidade de desenvolver a competência linguística de todos e proporcionar as aprendizagens necessárias para formar cidadãos cultos, esclarecidos, tolerantes, que se respeitem a si e aos que os rodeiam.

Desta forma, como anteriormente referido, se a aquisição da língua materna se desenvolve de forma espontânea junto da família e de todos os que estão próximos da criança, a aprendizagem da mesma é uma atribuição da escola. Quando esta aprendizagem tem início, é importante que os alunos comecem por não sentir que as variantes linguísticas que usam são desvalorizadas ou ridicularizadas no seio da

comunidade escolar. No entanto, como salienta Ferraz (2007:23), à escola “(...) no respeito pelas variedades, compete-lhe promover o acesso ao Português padrão.” A escola é um lugar de socialização por excelência e “A uma correcta utilização da língua corresponde uma melhor aceitação social.” (Ferraz, 2007:23).

Por outro lado, a escola deve ainda ter a preocupação de motivar os alunos, fazendo-os compreender a utilidade das aprendizagens que transmite. Não raras vezes, a desmotivação dos discentes prende-se com o facto de acharem que os ensinamentos que lhes tentamos ministrar não irão, na prática e no seu quotidiano, servir-lhes de nada. Segundo Ferraz (2007), esta é uma situação bastante recorrente, no que concerne à língua materna, uma vez que, os discentes consideram já saber falar, ler e escrever, motivo pelo qual, do seu ponto de vista e numa primeira abordagem, as aulas de português poderão não fazer sentido. “É preciso mostrar que se aprende para resolver problemas, dando assim sentido ao que se aprende”. Ferraz, 2007:24).

A promoção da leitura e o contacto com diferentes tipos de textos, literários e não literários, informativos, técnicos, utilitários, entre outros, são determinantes na construção do saber e na formação de opiniões esclarecidas e fundamentadas, sendo imperativo que os alunos tenham essa percepção.

À escola compete promover o diálogo com os alunos mas também entre os professores, tornando-se essencial e muito proveitosa a troca de materiais, a discussão de estratégias pedagógicas e até a simples partilha de preocupações e angústias. Citando Ferraz (2007:25):

“(...) à escola compete promover o desenvolvimento linguístico e cultural dos que a frequentam de acordo com os diferentes níveis etários, mas considerando cada um como um potencial aprendiz, não infantilizando, não menorizando o ensino, acreditando que o facilitismo não favorece o crescimento de ninguém.”

Desenvolver competências linguísticas implica ter conhecimentos ao nível do vocabulário, das estruturas gramaticais, em geral, o domínio da argumentação e das estratégias de leitura, entre outros aspetos. Um uso competente da língua implica ainda adaptar o registo linguístico à situação de comunicação. Para que tudo isto seja possível

é necessário treino, uma aplicação da língua que se revele útil, capaz de resolver os problemas que se colocam no quotidiano.

Segundo Marli Leite (2008), opinião que subscrevemos, para evitar o preconceito e a intolerância linguísticos, professores, alunos e os usuários da língua, em geral, devem saber reconhecê-los e atuar de forma a evitar a sua manifestação (Leite, 2008:14).

Assim sendo, parece-nos que a primeira estratégia a implementar, junto de toda a comunidade escolar, deve passar pela consciencialização desta última para a existência do preconceito linguístico e para a importância da irradicação do mesmo, no sentido de construir uma sociedade mais equilibrada e tolerante, face à diferença e ao multiculturalismo.

Um professor que educa para o multiculturalismo encara a diversidade cultural como fonte de enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem; aproveita a diversidade cultural na sala de aula para promover e sensibilizar para os vários saberes e culturas; defende a abertura da escola à comunidade local. Mas tudo isto tem de começar na sua própria formação, baseada numa visão de escola democrática onde exista igualdade de oportunidades.

Em contexto educativo, importa assim ter em linha de conta as diferenças existentes ao nível linguístico e cultural, implementando estratégias que visem uma educação inter e multicultural, no sentido de integrar todos os alunos no Sistema Educativo e, em última instância, na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo desenvolvido e salientando, particularmente, os resultados obtidos a partir da análise do grupo II dos nossos questionários, concluímos que o preconceito linguístico existe, apesar de, na maior parte das situações e dos indivíduos, ser algo de inconsciente. Manifesta-se a partir de ideias preconcebidas e infundadas sobre a língua e através de comentários como: “os brasileiros não sabem falar ou falam mal português”, “as pessoas das aldeias falam de forma incorreta”, “o uso de regionalismos é errado”, “os dialetos diferentes da variante padrão são incorretos”, entre outros.

No entanto, entre os falantes, esta forma de discriminação é quase impercetível porque, na sua maioria, parecem estar pouco alertados e sensibilizados para a própria existência do preconceito linguístico, facto que inviabiliza a sua prevenção e combate. Note-se que, numa amostra de cento e dezassete (117) indivíduos, apenas onze (11) responderam negativamente a todas as questões colocadas no grupo II dos nossos questionários, circunstância que demonstra grande desconhecimento sobre a legitimidade linguística das diferentes variantes da língua portuguesa.

A aquisição do léxico é uma tarefa que pode considerar-se que nunca está terminada, pois é sempre possível aprender novas palavras e novos significados das destas últimas em contextos específicos. Segundo Inês Sim-Sim “a extensão e a precisão do léxico são, de facto, influenciadas pelas vivências de cada um” (1998:122).

Desta forma, o facto de os alunos se apresentarem como o grupo-alvo que mostrou mais dificuldades face à interpretação dos regionalismos (grupo III) e das expressões sentenciosas (grupo IV) apresentadas, pode ser reflexo das suas vivências, considerando que, sendo mais jovens, têm menos experiência de vida, menos contacto com o ambiente rural e, principalmente, foram confrontados com uma realidade escolar bastante diferente da encontrada pelos auxiliares e professores, enquanto estudantes.

Há que ter em conta que, a língua é um organismo vivo e, como tal, está sujeita a constantes mudanças temporais e geográficas, acompanhando as alterações que se verificam nos conceitos de vida de uma sociedade e todas as mudanças inerentes a esta última.

Efetivamente, as línguas não apresentam uma uniformidade interna, existindo variantes geográficas denominadas como dialetos e variações que decorrem do grupo

social, de fatores socioculturais, socioprofissionais e da faixa etária a que os falantes pertencem, conhecidas como socioletos. Estas variantes foram, remotamente, apontadas como formas de falar linguisticamente mais pobres e próprias das classes sociais menos prestigiadas e com pouca cultura.

Contudo, o advento da sociolinguística veio provar que não existem quaisquer insuficiências linguísticas nas diferentes variantes de uma língua, mas sim influências socioculturais, políticas e geográficas que condicionam o léxico e a pronúncia dos indivíduos.

Vários argumentos apresentados no sentido de valorizar uma(s) variedade(s) em detrimento de outra(s) prendem-se com fatores externos à língua, de caráter sociopolítico e cultural e não de natureza linguística, como é o caso do número de falantes, importância histórica do idioma, estatuto adquirido, entre outros. Assim, do ponto de vista linguístico não existe uma hierarquia entre as variedades de uma língua.

“O desprestígio que marca certas pronúncias tem como causa a consagração de um dialecto como norma da língua culta, dialecto que corresponde, normalmente, ao que se fala na região em que estão sediados os órgãos do poder. Mas se hoje a sede do poder político está na região de Lisboa, tempos houve em que o português falado no interior da Beiras determinava a pronúncia correcta.” (Mateus, 2005a:26).

Todavia, apesar de todas as variantes terem o mesmo estatuto linguístico,

“A existência de uma norma-padrão é necessária como referência da produção linguística e como garante da aceitabilidade de um certo comportamento no contexto sócio-cultural em que estamos inseridos. Todas as variedades nacionais possuem a sua norma-padrão de que a escola é especial depositária.” (Mateus, 2005a:26)

A norma justifica-se ao nível social, político, histórico, tendo ainda claro relevo em termos pedagógicos e comunicativos. Contudo, sendo evidente a variação linguística no tempo e no espaço e a constante mutação a que a língua está sujeita, há que reconhecer as dificuldades na definição de uma norma-padrão que permita estabelecer sem dúvidas a distinção entre o ‘correto’ e o ‘incorreto’. (Mateus, 2005a:26).

Mateus (2005a) afirma que: “Na verdade, existe uma alta percentagem de subjectividade que nos leva, em muitas ocasiões, a anatematizar certas construções ou certas formas lexicais.” (2005a:27). É nesta condenação que reside aquilo que denominamos ao longo deste texto como preconceito linguístico.

Todavia, não se defende neste estudo a total anarquia linguística e a total ausência de regras. A definição e aceitação da norma não podem hoje basear-se exclusivamente nas gramáticas normativas ou nos autores consagrados.

Efetivamente defendemos que é competência e obrigação da escola veicular o português padrão, considerando que esta é a variante social e politicamente aceite, que permite tornar os alunos mais competentes a nível linguístico e comunicativo. No entanto, parece-nos fundamental que a escola valorize também todas as variantes, permitindo a perfeita integração de todos os discentes, informando e formando toda a comunidade escolar sobre a heterogeneidade e variação linguística. Só assim nos parece possível consciencializar a comunidade escolar para a existência do preconceito linguístico, no sentido de reduzir e até anular esta forma de discriminação.

O linguista tem também um papel preponderante na identificação da norma e na explicação da variação, estudando e compreendendo o funcionamento da língua. Este é o profissional que conhece a história da língua e sabe distinguir entre a variação dialetal, a exceção que ainda perdura e a forma que decorre do desconhecimento.

Em suma, após este trabalho de pesquisa, consideramos que:

- A escola deve veicular o português padrão, para tornar os seus alunos mais competentes a nível linguístico, a nível comunicacional e no exercício da cidadania;
- Deve privilegiar-se, em qualquer grau de escolaridade, o ensino da variação linguística, respeitando a heterogeneidade linguística e cultural que existe nas nossas escolas, partindo do pressuposto que, interiorizados estes conteúdos, se pode reduzir o preconceito linguístico;
- Consciencializar toda a comunidade escolar da existência do preconceito linguístico;

- O facto de o preconceito linguístico ser preterido nos programas de língua portuguesa e no currículo nacional e de ser silenciado em contexto escolar promove a sua permanência na sociedade;

- Deve fomentar-se no corpo docente a progressiva necessidade de combater o preconceito linguístico, sugerindo *ab initio* três atitudes construtivas:

- a) a aceitação das diferenças dialetais;

- b) a valorização dessas formas dialetais distintas que, quando conhecidas e dominadas, se revelam enriquecedoras;

- c) a consciencialização de que, se combatermos o preconceito linguístico, promover-se-ão atitudes motivadoras de novas aprendizagens e desencadeadoras de atitudes mais tolerantes, quer linguística, quer culturalmente.

Subscrevemos a opinião de Sírío Possenti quando afirma que:

“Uma decisão que considero importante, no domínio do ensino de língua materna, é que não se façam experiências. Sou absolutamente contrário a transformar alunos em objeto de experimentos com teorias novas. É que, se o experimento fracassa, não se desperdiçam amostras de materiais, mas de pedaços de vidas, partes de projetos dos alunos, às vezes vidas e projetos inteiros. (Possenti,1996:16).

O estudo realizado coloca novos desafios que, em grande medida, surgiram das limitações encontradas e de novas possibilidades de investigação que nasceram durante este percurso. É nossa convicção que o trabalho sobre o preconceito cultural e linguístico poderia ser mais abrangente, centrando-se ainda no domínio da oralidade e na descrição fonética e fonológica das produções dialetais que são, na escola portuguesa e na sociedade, em geral, ridicularizadas e alvo de escárnio.

Por outro lado, reconhecemos que a nossa investigação ficou confinada ao PLM, não envolvendo tanto quanto seria desejável aspetos relacionados com o PLNM. Esta situação verificou-se, em primeira instância, por questões de carácter afetivo, considerando que, o nosso estudo centrou-se, essencialmente, nos “falares transmontanos” porque é junto das “gentes brigantinas” que reconhecemos as nossas

origens, é com estas que convivemos diariamente e é também a realidade do nordeste transmontano aquela que melhor conhecemos. Outro fator que determinou a limitação do nosso trabalho relacionou-se com o facto de, *a priori*, termos percebido que, na região onde trabalhamos e na qual localizámos a nossa investigação, teríamos grande dificuldade em reunir uma amostra significativa de informantes de PLNM.

Numa perspetiva de prossecução deste trabalho, consideramos que o estudo poderia estender-se a outros ciclos de ensino e a alunos de diferentes faixas etárias, desenvolvendo-se junto de estudantes e docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e/ou do Ensino Superior. Desta forma, poderia tentar compreender-se se em diferentes níveis de ensino existem diferentes perceções relativamente à temática abordada nesta investigação.

Outra possibilidade de desenvolvimento desta investigação poderia passar pelo estudo comparativo e específico, entre professores de línguas e professores de outras áreas disciplinares, no sentido de perceber se as perspetivas destes dois grupos-alvo diferem, significativamente, face ao preconceito linguístico.

A nosso ver, esta investigação sobre o preconceito cultural e linguístico poderia ainda revelar-se interessante se alargada a informantes de outras regiões do país e a outros contextos de comunicação, para além da realidade pedagógica, uma vez que, na nossa perspetiva, ele está presente em todas as esferas da sociedade, inclusivamente nas de poder, como a Assembleia da República.

É nossa convicção de que é na diversidade que inventamos formas singulares e únicas de expressão, de acordo com a nossa vivência e com o nosso modo de ser, de estar e de pensar. É na preservação das singularidades e das idiossincrasias que nos revisitamos, indo ao encontro da nossa própria identidade.

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, Paulo (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ALGEO, John (1998) “America is Ruining the English Language”. In: BAUER, Laurie. TRUDGILL Peter (org) (1998) *Language Myths*. English Patterns, 176-181. [Consult. 3 Jan. 2012]. Disponível em: <http://englishpatterns.com/community/viewtopic.php?f=13&t=903#Note%20on%20the%20Contributors>
- ALLPORT, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley Publishing.
- ANDRADE, Ricardo; NUNES, Priscila; XAVIER, Diogo; (2009) – “O Preconceito Linguístico na Sala de Aula – Atitudes de Professores e Alunos de 7ª e 8ª Séries Diante da Variação Linguística”. *Revista Fafire* – CD-Rom V.2, nº1. [Consult. 2 de fev. 2012] Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1024050>
- ANNAMALAI, E. (2003) – *Reflections on a Language Policy for Multilingualism*. In: *Language Policy 2*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 113-132.
- AZEVEDO, Reinaldo (2011) - “A tropa de choque da “gramática diferenciada” pode botar o burro na sombra; não me assusto com a gritaria dos jihadistas lingüísticos deste aiatólá”. *Revista Veja*. [Consult. em 10 out. 2012]. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/este-e-o-sacerdote-do-erro-e-ele-o-burgues-do-socialismo-na-lingua-portuguesa-e-ele-quem-faz-de-lula-uma-teoria-de-resistencia-linguistica/>
- BAGNO, Marcos(1997) – *A Língua de Eulália – Novela Sociolinguística*. São Paulo, Brasil: Editora Contexto. [Consult. em 30 Mar. 2012]. Disponível em: [http://xa.yimg.com/kq/groups/24793572/1917718603/name/Marcos+Bagno+-+A+L%C3%ADngua+de+Eul%C3%A1lia+\(pdf\)\(rev\).pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/24793572/1917718603/name/Marcos+Bagno+-+A+L%C3%ADngua+de+Eul%C3%A1lia+(pdf)(rev).pdf)

- BAGNO, Marcos (1999) – *Preconceito Linguístico – O que é, como se faz*. 49^a ed. São Paulo, Brasil: Edições Loyola. [Consult. em nov. 2011] Disponível em: <http://ebookbrowse.com/marcos-bagno-preconceito-linguistico-pdf-d339134745>
- BAGNO, Marcos (2006) – “Nada na Língua é por acaso”. *Revista Pedagógica*, nº71(set.2006). [Consult. em 3 abr. 2012]. Disponível em: http://marcosbagno.com.br/site/?page_id=37
- BARBEIRO, Célia Lavado Mendes Jorge Pereira (2009) - *Abordagem Cognitiva do Domínio da Polissemia pelos Alunos de Português Língua Não Materna*. Lisboa: Universidade Aberta. [Consult. em abr. 2011] Disponível em: <http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/1501/1/Barbeiro%20C%20%20Abordagem%20Cognitiva%20do%20Dom%C3%ADnio%20da%20Polissemia%20pelos%20alunos%20PLNM.pdf>
- BARROS, Vitor Fernando (2006) *Dicionário do Falar de Trás-os-Montes e Alto Douro*. Lisboa: Âncora Editora e Edições Colibri.
- BATORÉO, Hanna Jakubowicz (2006) - *Espaço(s) de diversidade linguística na escola portuguesa do século XXI*. In: Actas do Colóquio Interdisciplinar Formas e Espaços de Sociabilidade. Contributos para uma História da Cultura em Portugal. Lisboa, 24-26 de Maio de 2006, Lisboa: Universidade Aberta.
- BATORÉO, Hanna Jakubowicz (2006) - *Diversidade como a forma visível da dimensão mundial da Língua Portuguesa – perspectiva do Português Europeu*. In: HORA, Demerval *et al.* (org.) *Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade* - Actas do Congresso Internacional de Política de Língua. João Pessoa: Universidade Federal de João Pessoa/CIPLA, CD-ROM, 90-94.
- BATORÉO, Hanna Jakubowicz (2008) - *O diálogo linguístico e Cultural na Diversidade Linguística da Escola Portuguesa: o Papel das Línguas Eslavas*, apresentado na Conferência Internacional: Culturas Ibéricas e Eslavas em Intercâmbio e Comparação, FLUL, Lisboa, 8-10 de Maio de 2008, in: *Palavras*, nº 34, Outono 2008, Lisboa: Associação de Professores de Português, 35-46.

- BATORÉO, Hanna Jakubowicz, (2008) - *A(s) minha(s) língua(s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística*. Lisboa.
- BATORÉO, Hanna Jakubowicz (2009) - *A(s) minha(s) língua(s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística*. Actas do Encontro Textos do Colóquio Direito, Língua e Cidadania Global. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 16-19 de Julho de 2008, CD-ROM, Lisboa: APP.
- BAUER, Laurie. TRUDGILL Peter (org) (1998) - *Language Myths*. English Patterns, 176-181. [Consult. 3 de jan. 2012]. Disponível em: <http://englishpatterns.com/community/viewtopic.php?f=13&t=903#Note%20on%20the%20Contributors>
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo (1996) – “Léxico e Vocabulário Fundamental”. São Paulo: *Alfa: Revista de Linguística*, nº 40: 27-42 [Consult. a 14 dez. 2012], Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994>
- COELHO, Maria da Conceição (Coord.) (2001-2002) - *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. [Consult. 24 maio 2012]. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=P>
- CARDOSO, Armindo - *Vocabulário transmontano: palavras e expressões regionais recolhidas na aldeia de Moimenta, concelho de Vinhais*: [Consult. 24 maio 2011]. Disponível em: <http://www.bragancanet.pt/cultura/vocabulario/>
- CARVALHO, João (2009) - *A Política de Imigração do Estado Português entre 1991 e 2004*. Teses, 26. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). [Consult. 26 nov. 2010]. Disponível em: <http://www.oi.acidi.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=17>
- CARVALHO, Olavo (1999) – “Quem come Quem”. Apostilhas do Seminário de Filosofia – 9. [Consult. 15 out. 2012]. Disponível em: <http://www.olavodecarvalho.org/apostilas/quem.htm>

- CASTRO, Ivo de (1991) - *Curso de História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CINTRA, Luís F. Lindley (1971) – “Nova Proposta de Classificação dos Dialectos Galego-Portugueses”. In: *Boletim de Filologia*. Lisboa: Centro de Estudos Filológicos, 22, 81-116. [Consult. 15 jan. 2011]. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biblioteca/novaproposta.pdf>
- CUSHNER, K.; MAHON, J. (2009) “Intercultural Competence in Teacher Education”, cap.17. In: *Darla Deardorff, The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles / London / Nova Delhi / Singapore / Washington DC: Sage Publications.
- DRONKERS, Nina F. (2001) – “Language, Neural Basis of”. In: WILSON, Robert, KEIL, Frank C. (org.) *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Massachusetts Institute of Technology, 448-451. [Consult. 20 de maio, 2011]. Disponível em: http://books.google.pt/books?id=-wt1aZrGXLYC&pg=PA451&lpg=PA451&dq=Nina+F.+Dronkers+Language,+Neural+Basis+of&source=bl&ots=92VFd4R_bu&sig=fmLsHihILZKDpKwSshkFqbXzAAA&hl=pt-PT&ei=bybVTY_sIoKhQf3rMz9Cw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CC0Q6AEwAg#v=onepage&q=Nina%20F.%20Dronkers%20Language%2C%20Neural%20Basis%20of&f=false
- DUARTE, Inês (2000) – *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FARIA, Isabel Hub *et al.* (org) (1996) - *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, ISBN 972-21-1048-9.
- FELICE, Denise (2007) – *Erros Orais: Evidências da Neurobiologia na Aquisição da Segunda Língua*. Brasília, Universidade de Brasília. [Consult. 18 de maio 2011]. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3834/1/Dissert_Denise%20Maria%20Guarino%20De%20Felice.pdf

- FELSER, Claudia. CLAHSSEN, Harald (2009) – “Grammatical Processing of Spoken Language in Child and Adult Language Learners”. *Journal of Psycholinguistic Research*. Volume 38, nº 3, Abril, 305-319. [Consult. 19 maio 2011]. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/15r72050405838q7/>.
- FERRAZ, Maria José (2007) – *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- FERREIRA, Manuela Barros [et al] (1996) – “Variação Linguística: perspectiva dialectológica”. In: Isabel Hub Faria et al. (org) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 479-498.
- FIGUEIREDO Eunice Barbieri; FIGUEIREDO Olívia Maria (2010) - “Unidades fraseológicas no ensino de PLE. Perspectiva intercultural”. *Revista Limite*. nº 4, 155-166. [Consult. a 3 jan. 2012], Disponível em: <http://www.revistalimite.es/volumen%204/eunice.pdf>
- FILIPE, Mário (2009) – “Cidadania Europeia e Direitos Linguísticos no Espaço da União”. In: *Direito, Língua e Cidadania Global*. Lisboa: Associação de Professores de Português, 474-480. [Consult. a 3 jan. 2011]. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3199565>
- GERSÃO, Teolinda (2012a) - “Redacção – Declaração de Amor à Língua Portuguesa”. *Público*, 2 de julho.
- GERSÃO, Teolinda (2012b) - “Carta Aberta a Maria Helena Miara Mateus”. *Público*, 13 de julho.
- GONÇALVES, Miguel (2009) – “Rumos do Português num espaço Plurilingue e multicultural”. *Culturas Jurídicas*, Nº1, vol.4. Disponível em: http://www.culturasjuridicas.com.br/inicial.asp?rcj=vol4_num1/rumos_portugus
- HYMES, Dell (1971) - "Competence and performance in linguistic theory". *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press, 3-23.

- HYMES, Dell (1974) - *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Consult. 3 jan. 2012]. Disponível em: http://www.google.pt/books?id=B3NIAeabrHwC&pg=PR10&lpg=PP1&hl=pt-PT&output=html_text
- LABOV, William (1975) – “The Logic of Nonstandard English”. In: GIGLIOLI, Pier Paolo (org.) (1975) *Language and social context, selected readings*. Penguin Books, 179-215. [Consult. 12 de fev. 2012]. Disponível em: http://astro.temple.edu/~jasak/labov_logic_of_nonstandard_english.pdf
- LEIRIA, Isabel (2001) - *Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- LEIRA, Isabel (coord.) (2008) - *Português Língua Não-Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. [Consult. 22 jun. 2011]Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt>
- LEIRIA, Isabel (coord.) (2008a) - *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, DGICD. . [Consult. 22 jun. 2012]. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119>
- LEITE, Marli Quadros (2008). *Preconceito e Intolerância na Linguagem*. S. Paulo: Contexto.
- LIN, Yue-Hong (2005) – “Direcciones para los futuros estudios de la estabilización/fosilización”. *redELE*. nº3, Março. [Consult. 6 jun. 2011]. Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista3/lin.shtml>
- MARIANI, Bethania (2008) – “Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico”. *Cardernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito lingüístico e cânone literário*, nº 36, 27-44. [Consult. 20 jun. 2011]. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/36/artigo1.pdf>

- MARQUES, Isabel Simões; TELETIN, Andreea (2011) - “*Quando os portugueses se vêem gregos* ou a questão dos estereótipos culturais em expressões idiomáticas portuguesas e francesas”. Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: APL, 343-357. [Consult. a 30 dez. 2012], Disponível em: http://www.apl.org.pt/docs/26-textos-seleccionados/Marques_Teletin.pdf
- MARTINS, António Sota (2008) - *A Escola e a Escolarização em Portugal: Representações dos Imigrantes da Europa de Leste*. Teses, 15. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). [Consult. 26 de nov. 2010]. Disponível em: <http://www.oi.acidi.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=17>
- MARTINS, Maria Raquel Delgado (1996) – “Representações da Linguagem Verbal”. In: Isabel Hub Faria *et al.* (org) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 85-102.
- MATEUS, Maria Helena Mira (2001) - *Se a língua é um factor de identificação cultura, como se compreende que uma língua viva em diferentes culturas?*. Rio de Janeiro: s.e.. [Consult. 28 de nov. 2010]. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pt/handler.php?query=se+a+l%EDngua+%E9&action=artigos&act=list>
- MATEUS, Maria Helena Mira (2002) “Variação e Variedades: o caso do Português”, Maputo. [Consult. em 17 de mar. 2011]. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-mhmateus-variacao.pdf>
- MATEUS, Maria Helena Mira (2005a) – “A Mudança da Língua no Tempo e no Espaço”. In: MATEUS, Maria Helena Mira e NASCIMENTO, Fernanda Bacelar do (orgs) (2005) *A Língua Portuguesa em Mudança*. Lisboa: Editorial Caminho, 15-30. [Consult. em 17 de mar. 2011]. Disponível em: http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2005-mhmateus-mudanca_lingua.pdf
- MATEUS, Maria Helena Mira; FALÉ, Isabel; FREITAS, Maria João (2005b) – *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

- MATEUS, Maria Helena Mira et al. (org.) (2008a) - *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MATEUS, Maria Helena Mira (2008b) - *Difusão da Língua Portuguesa no Mundo*. [Consult. 8 de nov. 2010]. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pt/handler.php?action=artigos&act=list&sort=author>
- MATEUS, Maria Helena Mira (2012) - “A propósito de uma Declaração de amor à língua portuguesa”. *Público*, 7 julho.
- MATTOS SILVA, Rosa (1988) – “Diversidade e Unidade: A Aventura Linguística do Português”. *Rev.ICALP*, 11, 60-64. [Consult. em 17 de mar. 2011]. Disponível em: <http://cvc.institutocamoes.pt/hlp/biblioteca/diversidade.pdf>
- MAURICIO PILLEUX (2001) - “Competencia comunicativa y análisis del discurso”. *Estudios Filológicos*, nº 36, 143-152. [Consult. 3 jan. 2012]. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext
- MILETIC, Radovan (2004) - "Hipóteses sobre Transfer na Aquisição da LS através da Análise de Erros - Estudo de Caso". *Idiomático - Revista Digital de Didática de PLNM*. N.º 3, Dez. [Consult. 25 mar. 2011]. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/>
- MOTA, Maria Antónia (1996) – “Línguas em Contacto”. in: FARIA, Isabel H. et al. (org.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 304-505.
- NETO, Arthur Virmond de Lacerda. (2007) - ““Preconceito lingüístico”: miséria, terrorismo e falácias”. *WordPress.com*. [Consult. em 11 out. 2012]. Disponível em <http://arthurlacerda.wordpress.com/2007/04/22/preconceito-linguistico-i/>
- PARADIS, Michel (2007) – “The Neurofunctional Components of the Bilingual Cognitive System”. In: *Cognitive Aspects of Bilingualism*, Part. 1. Kecskes and

- L. Albertazzi (eds), 3-28. [Consult. 19 de maio 2011]. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/tx74q55v56h063v0/>.
- PERDIGÃO, Manuela (coord.) (2005) - *Português Língua não Materna no Currículo Nacional, Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação DGIDC. [Consult. 22 jun 2012]. Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119>
 - PÉREZ RUIZ, Javier (2008) - *Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas desde la perspectiva de la Neurociencia*. Wenzao Ursuline College of Language. [Consult. 30 maio 2011]. Disponível em: [Wenzao Institutional Repository
http://ir.lib.wtuc.edu.tw:8080/dspace/bitstream/987654321/200/1/644-Aprendizaje%20y%20enseanza%20de%20segundas%20lenguas.pdf](http://ir.lib.wtuc.edu.tw:8080/dspace/bitstream/987654321/200/1/644-Aprendizaje%20y%20enseanza%20de%20segundas%20lenguas.pdf)
 - POSSENTI, Sírío (1996) – Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil. . [Consult. 2 de fev. 2012]. Disponível em: <http://www.visionvox.com.br/>
 - PRASS, Gisele (2005) - *A Língua Portuguesa e Seu Alto Grau de Diversidade e de Variabilidade*. Brasil: Universidade Luterana do Brasil. [Consut. em 20 de maio 2011]. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2005/artigos/letras/65.pdf>
 - PRESTON, Dennis R. (1998) - “They Speak Really Bad English Down South and in New York City”. In: BAUER, Laurie. TRUDGILL Peter (org) (1998) *Language Myths*. English Patterns, 139-149. [Consult. 3 de jan. 2012]. Disponível em: <http://englishpatterns.com/community/viewtopic.php?f=13&t=903#Note%20on%20the%20Contributors>
 - REDONDO, João Vítor da Costa (2008) - *Portugal e a Lusofonia na União Europeia: Uma janela para o mundo*. In Pinto, M.C. (Coord.) Working Papers: Linha de Investigação “Europa, Segurança e Migrações”. CEPESSE. [Consult. 26 nov. 2010]. Disponível em: <http://cepese.up.pt/detalhe.php?ID=351#>

- REIS, Carlos (coord.) (2009) - *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. [Consult. 24 maio 2012]. Disponível em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47>
- RODRIGUES, Alexandra Soares (2004) - *Da norma da língua sob a perspectiva da linguística*. Bragança: ESE – Instituto Politécnico de Bragança. [Consult. 26 maio 2011]. Disponível em: <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3331/5/da%20norma%20da%20lingu%C3%ADstica%20sob%20a%20perspectiva%20da%20lingu%C3%ADstica.pdf>
- SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge J. (2003) - *Errores, Corrección y Fossilización en la Didáctica de Lenguas Afines: Análisis de Errores en la Expresión Escrita de Estudiantes Italianos de E/LE*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. [Consult. 30 maio 2011]. Disponível em: <http://download.cliro.unibo.it/dati/sanvicente/gcreit/Did%C3%A1ctica%20interlingua%20y%20errores/S%C3%A1nchez%20Iglesias%20Correcci%C3%B3n%20de%20errores.pdf>
- SANTOS, Isabel (2008) - *Unidades e processos fonológicos no falar da região da Terra Quente: contributos para a Linguística Forense*. Braga: Universidade do Minho. [Consult. 24 maio 2011]. Disponível em: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/unidades-processos-fonologicos-falar-da-regi%C3%A3o-da-terra-quente-contributos/id/49334154.html
- SCHAPIRA, Charlotte (1999) *Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules*. Paris : Ophrys
- SCHUTZ, Ricardo (2006) - *Interferência, Interlíngua e Fossilização*. English Made in Brazil. [Consult. 10 dez. 2012]. Disponível em : <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>.
- SCHUTZ, Ricardo (2008) - "A Idade e o Aprendizado de Línguas." [Consult. 14 jun. 2011]. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>

- SELINKER, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10:209-231. Reimp. em J Richards (ed.) 1974, *Error Analysis*, London, Longman, 31-54.
- SILVA, Paulo Nunes da (2010) – *Manual de Introdução aos Estudos Linguísticos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, Inês (1998) – *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- TURAZZA, Jeni Silva (1998) – “O léxico em línguas de interface: dificuldades de aquisição de vocabulário”. In: SILVEIRA, R. C. P. (Org.). *Português: língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 93-119. [Consult. a 30 dez. 2012], Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/lgport/downloads/publicacao_docentes/lexico_jeni.pdf
- VASCONCELLOS, J. Leite de (1890-1892) – “Dialectos transmontanos (Contribuição para o estudo da dialectologia portuguesa)”, *Revista Lusitana II*. Porto: Livraria Portuense, 97-120. [Consult. 10 dez. 2012]. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat_view/55-etnologiaetnografiatradicoes.html
- VASCONCELLOS, J. Leite de (1895) – “Dialectos transmontanos (Contribuição para o estudo da dialectologia portuguesa)”, *Revista Lusitana III*, Porto: Livraria Portuense, 57-74. [Consult. 10 dez. 2012]. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat_view/55-etnologiaetnografiatradicoes.html
- VILELA, Mário (1979) – *Estruturas Léxicas do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VILELA, Mário (2002) - *Metáforas do nosso tempo*. Coimbra. Livraria Almedina
- WEINREICH, Uriel (1953) - *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York. De Gruyter. [Consult. 10 de dez. 2012] Disponível em: <http://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=G3F2l1Zf->

[IUC&oi=fnd&pg=PP8&dq=Weinreich+%281953%29+Languages+in+Contact:+Findings+and+Problems&ots=lRy03U319e&sig=J6y_10KiiAfW3n49IJwDJsjk5eo&redir_esc=y](#)

- WEINREICH, U.; LABOV, W; HERZOG, M. (2006) - *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.
- WOLFRAM, Walt (1998) - “Black Children are Verbally Deprived”. In: BAUER, Laurie. TRUDGILL Peter (org) (1998) *Language Myths*. English Patterns, 103-112. [Consult. 3 de jan. 2012]. Disponível em: <http://englishpatterns.com/community/viewtopic.php?f=13&t=903#Note%20on%20the%20Contributors>

Outros Documentos:

- Assembleia Geral das Nações Unidas (1948) - *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [Consult. 10 de dez. 2012]. Disponível em: <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>
- Comissão Europeia – Multilinguismo. [Consult. 27 de nov. 2010]. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/languages/index_pt.htm
- Comissão europeia – Línguas. Relatório que contém recomendações sobre as línguas regionais e as línguas de menor difusão na Europa no contexto do alargamento e da diversidade cultural (2003). [Consult. 6 de jan. 2012]. Disponível em: http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/regional-and-minority-languages_pt.htm
- Constituição da República Portuguesa [Consult. 8 de fev. 2012]. Disponível em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx#art13>
- PORTARIA nº 244/ 2011- D.R. I Série. 118 (21 de junho de 2011) 3638-3656. [Consult. 21 de out. 2012]. Disponível em:

<https://www.google.pt/search?q=%E2%80%A2%09Di%C3%A1rio+da+Rep%C3%BAblica%2C+1.%C2%AA+s%C3%A9rie+%E2%80%94+N.%C2%BA+118+%E2%80%94+21+de+Junho+de+2011+Portaria+n.%C2%BA+244%2F2011&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pt-PT:official&client=firefox-a>

- DECRETO-LEI n.º 46/86. D.R. I Série. 237 (14 de outubro de 1986) 3067-3081 [Consult. 21 maio 2012]. Disponível em: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/31.html>
- DECRETO-LEI n.º 115/97. D.R. I Série-A. 217 (19 de Setembro de 1997) 5082-5083. [Consult. 21 maio 2012]. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1767/Lei115_97.pdf
- DECRETO-LEI n.º 49/2005. D.R. I Série. 166 (31 de agosto de 2005) 5122-5138. [Consult. 21 maio 2012]. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf
- Instituto Camões:
http://cvc.institutocamoes.pt/cpp2/acessibilidade/capitulo5_2.html
- Portal do Distrito de Bragança - Dialecto Transmontano: [Consult. 24 maio 2011]. Disponível em: <http://www.jftuizelo.com/dialecto.html>
- QECRL (2001): Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Porto, Edições ASA.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário sociolinguístico – Alunos

Este questionário é aplicado no âmbito de um trabalho de investigação enquadrado no Mestrado de Português Língua Não Materna da Universidade Aberta, cuja temática é “O preconceito cultural e linguístico em contexto escolar”.

Desta forma é solicitada a tua colaboração neste estudo, pedindo-te que respondas de forma sincera ao questionário, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas.

Salienta-se ainda que, de acordo com os princípios éticos que devem ser respeitados nos trabalhos de investigação, este questionário salvaguarda o anonimato de todos os informantes e é de carácter facultativo.

Agradecendo desde já a tua colaboração.

A docente

Anabela Fernandes

I

Ano de escolaridade: _____ Turma _____ Escola _____

Idade: _____

Morada (apenas a localidade): _____

Local de nascimento: _____

Há quantos anos vives nesta localidade? _____

Se já viveste em outros lugares, diz onde _____ e durante quanto tempo _____

II

Assiná-la uma das opções - **sim, não, não sei** - de acordo com a **tua opinião**.

	Sim	Não	Não Sei
1. Os alunos das aldeias falam um português menos correto do que os alunos da cidade?			
2. Nas aldeias fala-se mal ou fala-se um português pouco correto?			
3. O uso de regionalismos deve evitar-se porque não é correto?			
4. Os dialetos e pronúncias que se afastam do português padrão (falado na capital e veiculado pela escola) são modos de falar incorretos?			
5. O português que se fala em Lisboa é mais correto do que o português que se fala em Bragança?			
6. O português que se fala em Bragança é mais correto do que o português falado em Lisboa?			
7. Os brasileiros falam mal português ou falam um português pouco correto?			
8. O português falado em Portugal é mais correto do que o falado no Brasil?			

III

Considerando as palavras que a seguir se enumeram, assinala com uma cruz a opção que corresponde ao teu conhecimento.

	não conheces	conheces, <u>mas</u> não usas	conheces e usas	Constrói uma frase onde uses a palavra.
Baraço			x	O meu pião tem um baraço já velho.
Cibinho				
Couracho				
Abondar				
Atrujir				
Canhona				
Impontar/Empontar				
Escaleiras				
Abesar				
Recocar				
Aldeagante				
Desluzir				
Carabelho				
Passota				
Carambelo				
Chuço				
Bilhó				
Foito/fouto				
Joldra				
Lapouço				
Carunha				
Esgazeado				
Parro				
Atrecer-se				
Esmomo				

	não conheces	conheces, <u>mas</u> não usas	conheces e usas	Constrói uma frase onde uses a palavra.
Amoladela				
Atroar				
Alustrar				
Bô				
Cacharro				
Concho				
Escachar				
Esganiçada				
Farragacho				
Imporém				

IV

Escreve por palavras tuas o sentido de cada uma das expressões:

1. “O dia hoje está caramono!”	
2. “Andas sempre tiradinho de uma caixa!”	
3. “Nunca viste lobo pequeno!”	
4. “Ele é home para meter a galga!”	
5. “Bô, bem me eu finto!”	
6. “Aquela é bem pimpona!”	
7. “Tens cá umas gâmbias!”	
8. “Andas a inzonar e nada!”	

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 2 - Questionário sociolinguístico – Docentes e Auxiliares da Ação Educativa

Este questionário é aplicado no âmbito de um trabalho de investigação enquadrado no Mestrado de Português Língua Não Materna da Universidade Aberta, cuja temática é “O preconceito cultural e linguístico em contexto escolar”.

Desta forma é solicitada a sua colaboração neste estudo, pedindo-lhe que responda de forma sincera ao questionário, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas.

Salienta-se ainda que, de acordo com os princípios éticos que devem ser respeitados nos trabalhos de investigação, este questionário salvaguarda o anonimato de todos os informantes e é de carácter facultativo.

Agradecendo desde já a sua colaboração.

A docente

Anabela Fernandes

I

Habilitações académicas/escolaridade: _____

Profissão: _____

Idade: _____

Morada (apenas a localidade): _____

Local de nascimento: _____

Há quantos anos vive/ quantos anos viveu nesta localidade? _____

Se já viveu noutros lugares, diga onde _____ e durante quanto tempo

II

Assinale uma das opções - **sim, não, não sei** - de acordo com a **sua opinião**.

	Sim	Não	Não Sei
1. Os alunos das aldeias falam um português menos correto do que os alunos da cidade?			
2. Nas aldeias fala-se mal ou fala-se um português pouco correto?			
3. O uso de regionalismos deve evitar-se porque não é correto?			
4. Os dialetos e pronúncias que se afastam do português padrão (falado na capital e veiculado pela escola) são modos de falar incorretos?			
5. O português que se fala em Lisboa é mais correto do que o português que se fala em Bragança?			
6. O português que se fala em Bragança é mais correto do que o português falado em Lisboa?			
7. Os brasileiros falam mal português ou falam um português pouco correto?			
8. O português falado em Portugal é mais correto do que o falado no Brasil?			

III

Considerando as palavras que a seguir se enumeram, assinale com uma cruz a opção que corresponde ao seu conhecimento.

	não conhece	conhece, <u>mas</u> não usa	conhece e usa	Construa uma frase onde use a palavra.
Baraço			x	O meu pião tem um baraço já velho.
Cibinho				
Couracho				
Abondar				
Atrujir				
Canhona				
Impontar/Empontar				
Escaleiras				
Abesar				
Recocar				
Aldeagante				
Desluzir				
Carabelho				
Passota				
Carambelo				
Chuço				
Bilhó				
Foito/fouto				
Joldra				
Lapouço				
Carunha				
Esgazeado				
Parro				
Atrecer-se				
Esmomo				

	não conhece	conhece, <u>mas</u> não usa	conhece e usa	Construa uma frase onde use a palavra.
Amoladela				
Atroar				
Alustrar				
Bô				
Cacharro				
Concho				
Escachar				
Esganiçada				
Farragacho				
Imporém				

IV

Escreva por palavras suas o sentido de cada uma das expressões:

1. “O dia hoje está caramono!”	
2. “Andas sempre tiradinho de uma caixa!”	
3. “Nunca viste lobo pequeno!”	
4. “Ele é home para meter a galga!”	
5. “Bô, bem me eu finto!”	
6. “Aquela é bem pimpona!”	
7. “Tens cá umas gâmbias!”	
8. “Andas a inzonar e nada!”	

Obrigada pela sua colaboração!